

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Efficacité d'un programme d'éducation et de prévention sur le stress perçu d'une  
population étudiante au collégial

par

Myriam Samson

Rapport d'innovation pédagogique présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M. Éd.)

Maîtrise en enseignement au collégial (MEC)

Mai 2021

© Myriam Samson, 2021

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Efficacité d'un programme d'éducation et de prévention sur le stress perçu d'une  
population étudiante au collégial

par

Myriam Samson

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Martine St-Germain Directrice de la recherche  
Université de Sherbrooke

Aude Séguin Membre externe du jury  
Université de Sherbrooke

Rapport d'innovation pédagogique accepté le 3 juin 2021

## SOMMAIRE

En classe, comme enseignants et enseignantes, nous sommes confrontés de façon récurrente aux différentes difficultés que vivent les étudiants. Que ce soit par l'augmentation du nombre d'étudiants ayant un plan d'intervention ou d'autres étudiants qui nomment clairement avoir des difficultés d'attention, de concentration et d'apprentissage à cause du stress ou de l'anxiété. Il apparaissait donc important de s'intéresser à l'impact réel du stress sur l'apprentissage et des possibles pistes de solutions qu'il était envisageable d'offrir aux étudiants afin de les accompagner dans une meilleure gestion de celui-ci.

Le présent projet d'innovation avait comme objectif général d'évaluer les retombées d'un programme d'éducation et de prévention du stress auprès d'une population étudiante au collégial. Le programme *Déstresse!*, décliné en quatre ateliers, a donc été mis en place auprès de cinq étudiantes d'un programme technique en gestion d'un établissement d'enseignement collégial de Montréal. Les retombées du projet d'innovation ont été évaluées à partir de trois objectifs spécifiques. Le premier était de démontrer l'impact de la participation aux ateliers sur le niveau de stress perçu des étudiants et des étudiantes. Pour ce faire, le stress perçu a été évalué chez les participantes en pré ainsi qu'en post intervention et l'évaluation a démontré des résultats prometteurs. En effet, les participantes ont démontré des niveaux de stress perçu plus faible à la suite de leur participation au programme. Le deuxième objectif était de connaître la perception des étudiants et étudiantes quant à leur capacité à mieux gérer leur stress à la suite des ateliers. Un questionnaire concernant les différentes stratégies d'adaptation, utilisé en post programme, a démontré des impacts positifs sur leur capacité à mieux gérer leur stress par la mise en application

de certaines stratégies d'adaptation. Finalement, le dernier objectif était de démontrer l'évolution de la personne enseignante dans son processus de développement professionnel selon la démarche SoTL. Le cheminement dans la démarche SoTL s'est révélé être un terrain fertile pour la professionnalisation de la praticienne dans son évolution vers le rôle de praticienne-chercheuse.

Le programme d'éducation et de prévention proposé peut aisément être mis en place de façon ciblée auprès de certaines personnes étudiantes, mais aussi à un public plus large. Ce qui le rend particulièrement intéressant, c'est qu'il peut être offert par les enseignants eux-mêmes. Cela donne enfin une piste de solution aux professionnels qui se retrouvent souvent sur la première ligne avec les étudiants et étudiantes en situation de difficulté liée à de la détresse psychologique.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>3</b>
<b>PREMIER CHAPITRE. ANALYSE DE LA PRATIQUE .....</b>	<b>6</b>
1. ÉNONCÉ DU PROBLÈME .....	6
2. CONTEXTE DU PROBLÈME .....	6
2.1 Présentation du problème.....	7
2.2 Facteurs à l'origine du problème .....	8
2.2.1 Facteurs environnementaux .....	8
2.2.2 Ressources personnelles.....	11
2.3 Mesures pour tenter de remédier au problème.....	12
2.4 Impacts du stress .....	13
2.4.1 Sur la réussite et l'apprentissage .....	13
2.4.2 Sur l'enseignement.....	15
2.5 Manque à combler et objectif de la recherche .....	17
3. SOLUTION PROPOSÉE .....	17
3.1 Contexte de l'innovation pédagogique .....	17
3.2 Retombées envisagées.....	18
<b>DEUXIÈME CHAPITRE. APPROPRIATION DES CONNAISSANCES.....</b>	<b>19</b>
1. LE STRESS .....	19
1.1 Stress et anxiété.....	19
1.2 Le stress biologique (modèle stimulus-réponse).....	20
1.3 Le stress psychologique (modèle transactionnel) .....	21
1.4 Le stress perçu.....	21
2. FACTEURS D'INCIDENCE ET DE PROTECTION.....	22
2.1 Facteurs externes.....	23
2.2 Facteurs internes .....	25
3. STRATÉGIES D'AJUSTEMENT LIÉES AU STRESS ( <i>COPING</i> ).....	26
3.1 Programme d'éducation et de prévention auprès de population étudiante .....	26
<b>TROISIÈME CHAPITRE. CONCEPTION DU CHANGEMENT .....</b>	<b>29</b>

1.	DESCRIPTION DU PROJET D'INNOVATION .....	29
2.	PLANIFICATION.....	29
3.	MATÉRIEL ET ANIMATION .....	31
4.	PARTICIPANTS .....	32
5.	DÉROULEMENT .....	32
6.	CRITÈRES D'ÉVALUATION ET INSTRUMENTS DE MESURE.....	34
	<b>QUATRIÈME CHAPITRE. IMPLANTATION DU CHANGEMENT .....</b>	<b>38</b>
1.	ADAPTATIONS .....	38
1.1	Projet d'innovation.....	38
1.2	Recrutement, prétest et post test .....	39
1.3	Contexte particulier.....	40
1.4	Adaptation en ligne .....	40
1.5	Deuxième édition .....	41
2.	TRACES PERTINENTES RECUEILLIES .....	42
2.1	Taux de participation .....	42
2.2	Résultats à la PSS pré-ateliers et post-ateliers .....	43
2.3	Résultats au questionnaire sur les stratégies d'adaptation .....	44
2.4	Parcours de développement professionnel.....	45
	<b>CINQUIÈME CHAPITRE. ÉVALUATION DU CHANGEMENT .....</b>	<b>47</b>
1.	ANALYSE DE L'INNOVATION .....	47
1.1	Critère d'évaluation 1.....	47
1.2	Critère d'évaluation 2.....	49
1.3	Critère d'évaluation 3.....	51
1.4	Points forts et lacunes .....	53
1.4.1	Programme d'éducation et de prévention auprès de population étudiante.....	53
1.4.2	Recrutement et rétention .....	55
1.4.3	Évaluation des retombées du programme .....	57
	<b>CONCLUSION .....</b>	<b>59</b>
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>64</b>
	<b>ANNEXE A. MACROPLANIFICATION DES ATELIERS.....</b>	<b>75</b>

<b>ANNEXE B. MICROPLANIFICATION .....</b>	<b>77</b>
<b>ANNEXE C. CAHIER DU PARTICIPANT .....</b>	<b>85</b>
<b>ANNEXE D. IMPRIME-ÉCRAN PRÉZI DES RENCONTRES.....</b>	<b>103</b>
<b>ANNEXE E. COURRIEL ET AFFICHE DE SOLLICITATION .....</b>	<b>115</b>
<b>ANNEXE F. FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT .....</b>	<b>116</b>
<b>ANNEXE G. ÉCHELLE DE STRESS PERÇU .....</b>	<b>121</b>
<b>ANNEXE H. QUESTIONNAIRE DES STRATÉGIES DE GESTION DU STRESS.....</b>	<b>123</b>
<b>ANNEXE I. GRILLES D'INTERPRÉTATION DU QUESTIONNAIRE.....</b>	<b>126</b>
<b>ANNEXE J. CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>127</b>

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1	Inscriptions et présences aux ateliers .....	43
Tableau 2	Résultat comparatif au questionnaire sur le stress perçu.....	44
Tableau 3	Résultat et progrès lié aux stratégies d'adaptation .....	44
Tableau 4	Score et interprétation de l'appréciation des participantes .....	45
Tableau 5	Grille d'interprétation du niveau ce stress perçu .....	48



## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1.	Version Hebienne de la loi de Yerkes-Dodson (1908) .....	15
-----------	--	----

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

CAF	Centre d'aide en français
CER	Comité d'éthique et de la recherche
CESH	Centre d'études sur le stress humain
EQSP	Enquête québécoise sur la santé de la population
PSS	Perceived stress scale
SAIDE	Service d'aide à l'intégration des étudiants
SIPECS	Système d'information sur les programmes et le cheminement scolaire
SoTL	Scholarship of teaching and learning

*À mon père, qui m'a transmis l'importance  
d'aller au bout de ce que l'on entreprend.*



## REMERCIEMENTS

Ce projet n'aurait pas été possible sans le soutien et la précieuse collaboration de certaines personnes. Je souhaite d'abord remercier les enseignantes qui m'ont accompagné tout au long de ce, parfois pénible, quelques fois heureux, mais toujours très enrichissant parcours. Merci à Caroline Marion qui a su me donner l'envie de bien faire les choses avec sa constante rigueur, à Marie Beauchamp pour sa passion contagieuse pour les études supérieures et le développement professionnel ainsi qu'à Lisa Tremblay pour son réel souci de comprendre les différentes réalités de chacune des personnes du cours afin de nous aider à communiquer notre projet de la meilleure des façons. Un immense merci à Madame Martine St-Germain pour sa capacité d'adaptation à un groupe en milieu de parcours, merci pour tes encouragements quand j'ai eu envie de tout lâcher et un énorme merci pour ton temps que tu n'as jamais compté malgré les circonstances.

Un merci spécial également à Samuel Fournier St-Laurent qui a su me guider à travers le processus d'approbation éthique mais qui a également posé les bonnes questions pour me faire cheminer dans ce projet, merci pour tes commentaires constructifs et positifs, ils m'ont permis de me tenir la tête hors de l'eau à maintes reprises. Un merci tout particulier à ma collègue et lectrice, Manon Brière, qui m'a gentiment offert son temps et son expérience pour me permettre de peaufiner ma rédaction. Merci à Mesdames Carole Vezeau et Hélène Gingras qui ont eu la générosité de partager leur expérience du programme *Déstresse!* dans leur cégep, notre rencontre s'est révélé être un point tournant dans mon processus de cheminement professionnel et m'a permis de construire un projet d'innovation sur des bases solides. Aux étudiantes qui ont accepté de participer à ce projet innovant, merci d'avoir apporté votre contribution essentielle.

Finalelement, j'aimerais remercier tous mes proches pour leur appui et leur amour, un seul mot, gratitude. Un incommensurable merci à mes parents, merci de m'avoir toujours encouragé à poursuivre mes études, de croire aux vertus de l'éducation mais surtout merci de croire en moi. À ma sœur Magalie, merci d'être un si beau modèle de persévérance pour moi, merci pour ton soutien et aussi pour le temps investi à mettre tes talents de graphiste à contribution lorsque j'en ai eu besoin. Merci à Lamara d'avoir été un aussi bon partenaire autant de vie que de rédaction, de m'avoir soutenue et offert ton aide chaque fois que j'en ai eu besoin. À mes amies, merci pour votre compréhension et vos encouragements, mais surtout de me divertir dans les moments difficiles. Vous êtes un phare dans ma vie les nounshkas.

## INTRODUCTION

Ce projet s'inscrit dans une démarche du Scholarship of teaching and learning (SoTL) qui se veut un processus de développement professionnel. Cette démarche permet au praticien-chercheur ou à la praticienne-chercheuse de tenter de répondre à certaines questions portant sur d'éventuelles entraves aux apprentissages des personnes étudiantes en passant par une analyse réflexive sur sa pratique enseignante dans le but de l'améliorer. Le projet d'innovation choisi consiste à réaliser l'implantation d'un programme d'éducation et de prévention sur le stress afin de permettre une amélioration de la gestion du stress chez les personnes étudiantes au collégial et de viser à en diminuer les impacts négatifs sur leurs apprentissages.

Le phénomène du stress et les impacts négatifs qu'on lui confère semblent prendre beaucoup de place dans nos sociétés actuelles et les personnes étudiantes ne font pas exception à cette réalité. Les articles concernant les enjeux que vivent les étudiants de notre pays ou de la province abondent dans l'espace médiatique (Allard, 2016; Aubert, 2019; Fortier, 2018; La presse canadienne, 2019; Miller, 2013). Plusieurs études ont également été effectuées sur ce phénomène dont une concernant les personnes étudiantes du niveau post-secondaire au Canada qui rapporte que les étudiants et les étudiantes sont particulièrement affectés par le stress (Versaevel, 2014). Une deuxième étude plus récente (Gosselin et Ducharme, 2017) concernant 12 208 étudiants provenant de huit cégeps différents inscrits à la session d'automne 2014 dénote également l'ampleur du problème. En effet, « Les résultats montrent aussi que 17,4 % des répondants ont ressenti beaucoup ou énormément de détresse et que 35,1 % ont éprouvé souvent ou tout le temps de l'anxiété » (Gosselin et Ducharme, 2017, p. 92).

Même si une certaine dose de stress peut être bénéfique pour nous donner la motivation et l'énergie nécessaires pour bien performer, un niveau élevé de stress a un effet délétère sur les performances de l'être humain. Le stress peut générer une symptomatologie d'ordre cognitive, comportementale et physiologique et devenir potentiellement source d'entrave à la réussite scolaire. Une corrélation est également reconnue dans la littérature entre le stress et la détresse psychologique comme l'anxiété de performance (Dumont, Leclerc, Massé, Potvin et McKinnon, 2009) et démontre aussi qu'ils peuvent avoir un impact négatif sur les capacités d'adaptation sociale, le rendement et la persévérance scolaire (Dumont et Leclerc, 2007; Dumont, Leclerc et Deslandes, 2003). Un stress aigu non pris en charge peut évoluer vers un état de stress chronique et créer un dérèglement au niveau de la sécrétion des hormones de stress. Deux types de ces dérèglements ont été identifiés dans les cas de dépression (hypersécrétion) ainsi que dans celui de l'épuisement professionnel ou burn out (hyposécrétion) (Lupien, 2010). Considérant ces faits, il apparaît donc essentiel de s'attarder à ce problème qui influence la réussite, les performances ainsi que le bien-être des personnes étudiantes du collégial afin qu'elles soient mieux outillées au regard de cette réalité.

Suivant la structure du SoTL, les chapitres du présent rapport d'innovation pédagogique aborderont successivement l'analyse de la pratique, l'appropriation des connaissances, la conception du changement, l'implantation de ce changement ainsi que l'évaluation de celui-ci. Pour terminer, une conclusion sera élaborée à partir de l'ensemble de la démarche réalisée. La communication du projet d'innovation fera office de la dernière étape de la démarche SoTL.



Dans le chapitre qui suit, le problème de recherche sera d'abord précisé au travers de ses facteurs, de ses impacts et du manque à combler. Ensuite, sera exposée la solution proposée pour remédier au problème en termes d'innovation pédagogique et suivront les retombées envisagées.

## **PREMIER CHAPITRE. ANALYSE DE LA PRATIQUE**

En cohérence avec la première étape de la démarche SoTL, soit l'analyse de la pratique, la problématique sera abordée afin d'énoncer quel est l'enjeu, mais surtout de le contextualiser, d'explicitier les facteurs qui sont en causes ainsi que les impacts qu'il engendre. Le manque à combler en lien avec la problématique sera précisé puis l'innovation pédagogique proposée pour y remédier. Finalement les retombées qui sont envisagées à la suite de son implantation seront détaillées.

### **1. ÉNONCÉ DU PROBLÈME**

Le problème rencontré est l'augmentation du nombre de personnes étudiantes aux prises avec un état de stress, qui joue un rôle d'entrave à l'apprentissage dans les cours au collégial. Dans l'intention de mieux comprendre en quoi cela est un problème et comment cela influence négativement la réussite et l'apprentissage, dans la section suivante une contextualisation du problème sera présentée.

### **2. CONTEXTE DU PROBLÈME**

Afin d'obtenir une vue d'ensemble du problème, ce dernier sera détaillé selon le contexte dans lequel il est observé, les facteurs qui sont à son origine, ses impacts sur la réussite, l'apprentissage et l'enseignement, mais également le manque qui est alors à combler ainsi que l'objectif de recherche.

## 2.1 Présentation du problème

La détresse psychologique des jeunes aux études est un phénomène qui inquiète de façon considérable actuellement. Selon l'institut de la statistique du Québec (2002), « [e]n 2002, au Québec, 11,2 % des personnes âgées de 15 ans et plus affirment avoir déjà souffert de trouble anxieux au cours de leur vie et 7,2 %, de phobie sociale » (n.p.). Le stress est connu comme étant un facteur de risque significatif dans le développement de maladies mentales (Versaevel, 2014). Malheureusement, la stigmatisation entourant les maladies mentales est une barrière à la consultation des services d'aide qui sont offerts (Alemu, 2014) et outre cela,

plusieurs jeunes adultes présentent des difficultés à reconnaître les différents signes et symptômes d'un trouble de santé mentale, connaissent peu les processus afin d'obtenir de l'aide et connaissent peu les facteurs de risque, les causes et les traitements disponibles associés aux divers troubles. (Marcotte et Paré, 2014, p. 29)

Dans les dernières années, les personnes étudiantes ayant divers troubles d'apprentissage sont en augmentation dans l'ensemble du réseau collégial québécois. Selon une consultation menée par la Fédération des cégeps (2015), « [à] l'automne 2014, on dénombrait 11 337 étudiants en situation de handicap, soit une augmentation de 770 % depuis 2007, alors qu'on en comptait 1303 » (p. 9). Et c'est une croissance qui ne semble pas vouloir ralentir puisque « [d]epuis 2010, le taux de croissance annuel moyen du nombre d'étudiants en situation de handicap est de 33,4 % » (Fédération des cégeps, 2015, p. 9).

Une étude américaine sur 20 780 adolescents de niveau 7 à 12 d'école secondaire a exposé que les personnes étudiantes ayant un trouble d'apprentissage sont plus enclines à souffrir de stress. Les analyses ont révélé qu'un garçon sur quatre et une fille sur trois avec un trouble d'apprentissage ont rapporté une détresse émotionnelle grave, c'est de deux à trois fois plus élevé que chez la population adolescente moyenne (Svetaz, Ireland, Blum, 2000). Le passage du secondaire au collégial signifie également, pour certains étudiants avec des besoins spécifiques, la suppression de mesures d'accommodement auxquels ils avaient auparavant droit, puisqu'ils n'ont pas de diagnostic médical. Cela demande donc une adaptation à des mesures moins flexibles qu'auparavant ce qui est source d'impact sur le stress perçu alors qu'ils sont déjà enclins à vivre du stress lié à leur problème d'apprentissage.

## **2.2 Facteurs à l'origine du problème**

Dans ses recherches, Lupien met l'accent sur le fait que les sources de stress sont aussi diverses que les gens qui en souffrent. Cependant, toutes les situations qui font vivre du stress à un individu impliquent nécessairement l'une des quatre caractéristiques suivantes : contrôle faible sur la situation, son imprévisibilité et sa nouveauté ainsi que la menace à l'égo (Lupien, 2010). Ceci étant dit, certains facteurs externes et internes à l'individu peuvent respectivement contribuer à augmenter la prévalence du stress, ou le prédisposer à une sensibilité accrue au stress.

### *2.2.1 Facteurs environnementaux*

Plusieurs facteurs extérieurs à l'individu peuvent générer une réponse de stress comme les événements de vie, le contexte familial, social, scolaire et économique, les transitions vécues, etc.

Comme chaque personne a des circonstances de vie différentes, il est impossible de faire une liste universelle des stressseurs externes. En revanche, il y a certains de ces facteurs qui sont communs à l'ensemble des personnes étudiantes; le contexte de notre société actuelle, le contexte scolaire et celui de transition.

La société de consommation, de productivité et de performance, propre à notre époque, est source d'impacts négatifs sur le stress vécu, tant dans le monde du travail qu'en milieu scolaire. Entre autres, les exigences du marché du travail qui sont en constante augmentation et les informations à encoder de plus en plus nombreuses, cela a une incidence sur le stress perçu. Nous vivons dans « [u]ne société où l'aspiration à améliorer, optimiser, rehausser, augmenter, perfectionner l'être humain et ses performances par le biais des avancées technoscientifiques et biomédicales devient omniprésente » (Le Dévédec, 2013, p. 1).

Le contexte scolaire ne fait pas exception puisqu'il est construit sur le principe de l'école qualifiante qui valorise les meilleures notes et les plus performants. Comme mentionné par Lorimier (2001), « [...] les années quatre-vingt-dix ont été témoins de la promotion d'un modèle de la réussite issu du monde des affaires » (p.4). C'est ce qui explique que l'école qualifiante a graduellement remplacé le modèle de l'école humaniste ou citoyenne (Lorimier, 2001). Dans une étude française sur le stress perçu chez des universitaires, on relève que le contexte universitaire est un environnement potentiellement stressant en indiquant qu'« [i]l s'agit d'un milieu où l'image de la compétence personnelle est en jeu, où l'individu est responsable du résultat, et où la réussite est incertaine et valorisée socialement » (Faurie, Thouin et Sauvezon, 2016, p. 1). Le milieu collégial est aussi un environnement comportant ces mêmes caractéristiques.

La littérature dans le domaine stipule que le statut social d'un individu a une influence sur le niveau de stress. La hiérarchie sociale dans laquelle on se trouve ainsi que sa stabilité sont des facteurs déterminants du stress vécu. En effet, selon que nous soyons subordonnés dans une hiérarchie stable ou dominants dans une hiérarchie instable, il a été démontré que nous produirons plus d'hormones de stress (Lupien, 2010). Comme l'humain a généralement diverses sphères sociales, il sera plus ou moins stressé selon la hiérarchie qu'il occupe dans chacune d'elles. On indique également qu'à l'adolescence le déterminant du statut socioéconomique qui est influant sur le stress dans l'enfance est remplacé par le besoin d'appartenance à un groupe social (Lupien, 2010).

Les personnes étudiantes au collégial sont souvent dans une période de transformation dans leur vie. Que ce soit la transition de l'école secondaire au collégial, un retour sur les bancs d'école depuis le marché du travail ou le passage de l'adolescence à la vie adulte, la plupart des étudiants et des étudiantes sont dans un moment de grands changements qui peut générer une réponse de stress. À cela s'ajoutent, pour d'autres, des changements profonds de vie liés à l'immigration (changement de culture, de langue, de statut social). Selon le Système d'information sur les programmes et le cheminement scolaire (SIPECS), à l'automne 2019 au collège il y avait 57,7 % des personnes étudiantes qui étaient nés hors Canada. De plus, il y avait 15,4 % pour qui la langue d'usage n'était pas le français (Collège Ahuntsic, 2019).

### 2.2.2 *Ressources personnelles*

Certains facteurs internes à l'individu ont un impact sur le stress vécu. Que ce soit la personnalité dont l'estime de soi, les stratégies d'ajustement (*coping*), les perceptions en lien avec le stress ou les habitudes de vie.

Le facteur qui risque le plus d'avoir des conséquences sur la gestion du stress est le manque de connaissances sur ce dernier. En effet, si quelqu'un n'est pas en mesure de reconnaître lorsqu'il vit du stress, comment pourrait-il y faire face et tenter de mieux le contrôler? D'ailleurs, lors d'un sondage effectué par Lupien (2010) auprès de 100 personnes choisies aléatoirement dans un centre commercial, on a constaté que la majorité des gens croient que le stress est lié à la pression du temps alors que ce n'est pas le cas. La perception que le stress est une mauvaise chose et qu'on doit l'éviter à tout prix est une autre croyance populaire que l'on doit déconstruire. Les perceptions sont aussi erronées chez les personnes étudiantes et ne leur permettent pas de bien cibler les causes de leur stress et d'intervenir pour le prévenir. Il est essentiel pour tout individu de savoir qu'il est possible d'avoir un pouvoir sur sa réponse de stress pour s'engager dans une stratégie efficace de gestion du stress.

L'un des avantages que la notion de stress soit omniprésente dans l'actualité est la propagation de multiples méthodes pour mieux gérer le stress. Les personnes étudiantes sont donc plus à l'affût que des solutions existent pour gérer le stress. On peut être conscient que des moyens sont à notre disposition pour mieux gérer les manifestations physiologiques du stress, mais encore faut-il avoir la capacité de percevoir lorsque l'on vit du stress pour avoir le réflexe d'utiliser une

stratégie. De plus, si l'on ne sait pas comment identifier le stresser, il est peu probable que l'on soit en mesure de désamorcer les réponses de stress subséquentes.

### **2.3 Mesures pour tenter de remédier au problème**

Dans l'établissement d'enseignement ciblé par cette étude, différentes mesures sont en place pour la prise en charge des problèmes liés au stress. Des services sont à disposition des personnes étudiantes pour les outiller afin qu'elles soient en mesure de faire face aux défis que représentent certains problèmes qui peuvent être des sources de stress. Il y a le service d'aide à l'intégration des étudiants (SAIDE) qui vient en aide aux étudiants et étudiantes en situation de handicap, le centre d'aide en français (CAF) qui offre différents services d'accompagnement et également le service de santé et d'aide psychosociale qui met à disposition les services d'une infirmière, d'une travailleuse sociale, de techniciennes en travail social et de psychologues.

Il est important de mentionner qu'au cours de l'élaboration de ce projet d'innovation, des ateliers sur la gestion du stress ont été offerts pour une première fois par le service d'aide psychologique de l'établissement d'enseignement auprès des personnes étudiantes. Cependant, le nombre limité de seulement vingt places disponibles pour ces ateliers fait en sorte qu'il ne suffit pas pour répondre à la forte demande et ainsi offrir du soutien à l'ensemble des personnes étudiantes éventuellement intéressées par de l'information sur ce sujet. En effet, les places disponibles se sont vues comblées très rapidement et des demandes d'inscription ont été refusées faute de place. On peut donc penser que certaines personnes étudiantes auraient eu besoin d'avoir accès à cette formation et n'ont pas pu en bénéficier.



Pour l'instant, l'offre de disponibilités pour de l'accompagnement individuel ainsi que des références aux différents services offerts par l'établissement d'enseignement, lorsque le problème est connu, sont les seules solutions possibles à pouvoir être offertes par les enseignants et les enseignantes. Puisque la thématique de la détresse psychologique ne fait pas partie de la formation du corps enseignant, ces derniers essaient d'aider au meilleur de leurs capacités les étudiants et étudiantes vivant un problème de stress selon leurs connaissances, leurs croyances et leurs expériences personnelles. Cela entraîne la mise en application de stratégies qui ne sont pas formalisées et ne prennent pas nécessairement en compte les données de recherches probantes pour résoudre un problème de stress perçu en contexte scolaire.

## **2.4 Impacts du stress**

Le stress a des conséquences dans la vie en général, mais aussi certaines plus précises en contexte scolaire. Il sera explicité dans les sections suivantes les impacts du stress sur la réussite et l'apprentissage de même que sur l'enseignement et le personnel enseignant.

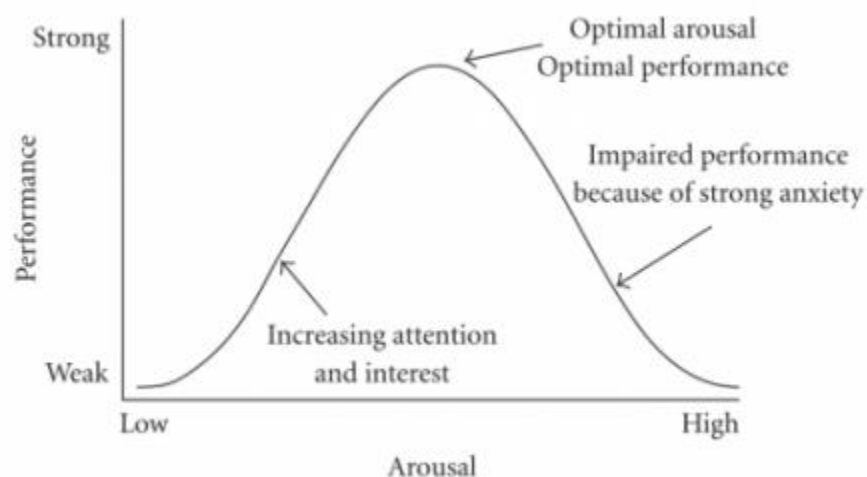
### *2.4.1 Sur la réussite et l'apprentissage*

En classe, on remarque que les personnes étudiantes ont une tendance au découragement ainsi qu'à une perception des tâches comme étant difficiles et trop nombreuses. On pense aussi que la gêne reliée à un possible manque de connaissances les empêche de poser des questions de peur d'avoir l'air ridicules et cela nuit à l'acquisition de nouvelles connaissances. Le fait que l'acceptation par les pairs est très importante vers l'adolescence influence certainement ce sentiment de menace à l'égo.

Ensuite, le niveau de stress que vivent certaines personnes étudiantes a comme conséquence d'augmenter le taux d'absentéisme (évitement), mais également de diminuer la capacité de concentration et la rétention de l'information. Un niveau élevé d'hormones de stress peut avoir des conséquences au niveau de l'apprentissage des individus, ce qui est un enjeu important dans le cadre scolaire. Les données d'une étude (Lupien et McEwen, 1997) ont révélé que les corticostéroïdes (hormones impliquées dans la réponse de stress) avaient des effets négatifs sur la cognition et plus précisément sur les capacités d'éveil/attention et de la mémoire. Ces résultats ont servi à renforcer l'hypothèse selon laquelle les corticostéroïdes jouent un rôle dans le processus d'intégration sensorielle ainsi que les processus de la mémoire tels que l'acquisition et la consolidation d'informations.

Lorsque ce stress se manifeste lors d'un examen sommatif, il a tendance à affecter la qualité des résultats. On note que certains étudiants et certaines étudiantes qui performant bien aux exercices ont un résultat moindre, voire un échec lors des évaluations sommatives à cause de ce stress lié à la performance. Cependant, il est important de mentionner que le stress n'a pas toujours un impact négatif sur l'apprentissage et les performances, c'est plutôt lorsqu'il dépasse un certain degré qu'il a des effets néfastes sur ceux-ci. En effet, le lien éveil-performance (*arousal-performance*) suit une courbe en U inversée (Figure 1), tel que suggéré initialement par la loi de Yerkes et Dodson (1908). Cette courbe démontre d'abord que, lorsque le stress est léger, il augmente l'état d'éveil et l'intérêt (*increasing attention and interest*). Ensuite, lorsque le stress atteint un degré optimal, c'est à ce moment que l'éveil et l'attention sont aussi à un niveau optimal (*Optimal arousal, Optimal performance*). Cependant, c'est lorsque le stress dépasse un seuil critique qu'il détériore les performances à cause de la forte anxiété (*Impaired performance because*

*of strong anxiety*). Plus récemment, une recherche effectuée sur le lien stress-performance (Salehi, Cordero et Sandi, 2010), confirme pour la première fois l'existence de cette courbe en U inversée au niveau des fonctions de mémoire pendant les phases précoces d'apprentissage et de mémorisation d'une tâche qui relève de l'hippocampe, selon l'intensité du stress. Le stress est nécessaire afin de nous propulser à nous dépasser et, à un niveau acceptable, est source de motivation, mais c'est lorsqu'il atteint un certain niveau qu'il commence à avoir des répercussions néfastes sur les aspects cognitifs, comportementaux, physiologiques et conséquemment sur les performances.



Note. Figure tirée de Diamond et al. (2007)

Figure 1. Version Hebienne de la loi de Yerkes-Dodson (1908)

#### 2.4.2 Sur l'enseignement

Le phénomène explicité a nécessairement des effets sur l'enseignement et le corps enseignant. Un climat de classe affecté par l'absentéisme et les comportements de découragement

des personnes étudiantes peut engendrer une démotivation chez les collègues de classe comme chez le personnel enseignant. Le fait que le corps enseignant soit aux prises avec de plus en plus de problèmes individuels chez les étudiants génère une fatigue supplémentaire. Le personnel enseignant se retrouve devant des situations sur lesquelles il n'a pas de contrôle et qui se manifestent de façon imprévisible. De plus, n'étant pas spécifiquement formés pour gérer ces situations, ces dernières peuvent être perçues comme menaçantes pour l'égo et affecter le sentiment de compétence professionnelle. On retrouve donc trois des quatre ingrédients d'une situation qui génère une réponse de stress. Le personnel enseignant ne faisant pas exception, la situation peut être perçue comme un défi ou une menace et générer une stratégie d'ajustement qui soit respectivement de combattre (*fight*) ou de fuir (*flight*) en référence à la réponse physiologique décrite par le psychologue américain Walter Bradford Cannon (1920). Dans la deuxième optique, on peut imaginer que cela puisse être la porte d'entrée vers une problématique plus grande, soit l'épuisement professionnel.

Comme l'éducation est un milieu qui implique une relation entre personnes étudiantes et le corps enseignant, il est pertinent de parler dans ce contexte de l'effet de débordement du stress. En effet, l'humain qui n'est pas soumis à un stresser peut libérer des hormones de stress simplement en présence d'une personne qui est stressée (Buchanan, Bagley, Stansfield et Preston, 2012). Une étude en Colombie-Britannique a d'ailleurs démontré un niveau de stress plus élevé chez les personnes étudiantes ayant un enseignant ou une enseignante avec un niveau élevé d'épuisement professionnel (Oberle et Schonert-Reichl, 2016). Le stress d'une personne étudiante pourra avoir une influence sur le stress vécu par ses collègues de classe, par son enseignant ou son enseignante et vice-versa.

## **2.5 Manque à combler et objectif de la recherche**

Au regard de ce qui vient d'être situé comme problème et de ce qui a été mentionné précédemment, nous avançons qu'une partie de la solution réside dans la formation des étudiants concernant le stress afin de leur donner les outils pour mettre en place des stratégies efficaces pour le gérer. L'objectif est donc de sensibiliser les étudiants du collégial aux composantes théoriques et pratiques du stress, en rendant accessibles les connaissances pour reconnaître le stress, en permettant de mettre en application des stratégies pratiques pour le déconstruire et en validant les retombées sur le stress perçu des personnes étudiantes à la suite des ateliers.

Dans la section suivante, nous allons aborder la solution proposée en matière d'innovation pédagogique sur le plan de son contexte et des retombées envisagées.

## **3. SOLUTION PROPOSÉE**

La section suivante présente le contexte dans lequel la solution sera implantée ainsi que les retombées qui sont envisagées à la suite de son implantation.

### **3.1 Contexte de l'innovation pédagogique**

Comme il nous semble difficile d'avoir un impact sur les facteurs externes comme les événements de vie, le contexte familial, scolaire et économique, les transitions vécues, le fardeau de tâches, il semble plus pertinent dans le cadre de cette recherche de se pencher sur certains facteurs internes pour lesquels nous sommes en mesure d'influencer une meilleure gestion du stress. Les facteurs internes comprennent la personnalité, l'estime de soi, la capacité à faire face selon

les ressources personnelles et environnementales ainsi que les perceptions en lien avec le stress. Ces facteurs sont tous intéressants, mais plus particulièrement les deux derniers puisqu'il s'agit d'éléments sur lesquels nous sommes en mesure d'avoir un impact positif chez les personnes étudiantes. Lupien (2010) mentionne en effet que « [l]es gens excellent à dire qu'ils sont stressés, mais ils n'ont en général aucune idée de ce qui les stresse » (p. 153). La solution proposée dans ce contexte est un programme d'éducation en lien avec le stress. Cette activité permettra aux personnes étudiantes d'améliorer leurs connaissances en lien avec les ingrédients du stress, de savoir reconnaître ses manifestations et de mettre en pratique des stratégies efficaces sur le plan scientifique pour le gérer.

### **3.2 Retombées envisagées**

La visée principale du projet d'innovation est de diminuer le stress perçu chez les personnes étudiantes au collégial en les outillant au regard des connaissances sur le stress et des stratégies possibles de gestion du stress. Les objectifs à atteindre sont donc d'améliorer la perception des étudiants face au stress ainsi que leur sentiment d'efficacité à le gérer afin d'ultimement avoir un impact positif sur leur stress perçu. Finalement, ce projet a également pour objectif de démontrer l'évolution du développement professionnel de la personne enseignante en lien avec une démarche SoTL à travers l'ensemble du processus.

## DEUXIÈME CHAPITRE. APPROPRIATION DES CONNAISSANCES

Dans ce chapitre, les divers concepts impliqués dans ce projet d'innovation seront abordés, en lien avec la deuxième étape de la démarche SoTL qui consiste en une appropriation des connaissances. Afin de bien saisir les visées du projet d'innovation, les différents concepts entourant le stress ainsi que les facteurs d'incidence et de protection qui peuvent influencer le niveau de stress vécu seront détaillés. De plus, les stratégies d'ajustement qui favorisent une meilleure gestion du stress seront exposées.

### 1. LE STRESS

Le terme *stress* est défini par l'Office québécois de la langue française comme un « [e]nsemble des réactions non spécifiques d'un organisme, biologiques ou psychologiques, qui surviennent lorsque celui-ci est soumis à une demande, à une pression ou à une stimulation qui pourraient perturber son équilibre » (Grand dictionnaire terminologique, 2018). Plusieurs notions se doivent d'être définies à ce stade-ci afin de bien saisir les subtilités du phénomène considérant la nature polysémique du terme *stress*. La clarification entre stress et anxiété sera d'abord faite, ensuite seront abordés le stress biologique, psychologique ainsi que la notion de stress perçu.

#### 1.1 Stress et anxiété

Les termes *stress* et *anxiété* sont souvent utilisés de façon interchangeable dans les études selon les auteurs. Selon Viau (1995), « [e]n contexte scolaire, l'utilisation d'un terme au lieu de l'autre relève d'un choix de perspective; elle ne doit donc pas être perçue comme l'étude de deux

phénomènes différents » (p. 378). La distinction qui peut être faite entre les deux réside dans l'origine ou la source du phénomène. Les stressseurs absolus sont généralement source de stress et les stressseurs relatifs vont être associés à l'anxiété. Les manifestations qui résultent de l'un comme de l'autre des phénomènes sont quant à eux identiques, soit de l'inconfort physique ou des réactions cognitives, comportementales et émotionnelles. Dans le cadre de cette recherche, le terme *stress* sera préconisé sans toutefois exclure l'anxiété. L'optique est plutôt de considérer l'anxiété comme étant une forme de stress et donc de l'inclure sous cette terminologie.

## **1.2 Le stress biologique (modèle stimulus-réponse)**

Pour la première fois en 1936, le Dr Hans Selye décrit la réponse physiologique de stress. Il parle d'ailleurs à ce moment de syndrome général d'adaptation. Il a constaté à cette époque que peu importe l'adversité à laquelle un être vivant était soumis, ce dernier produisait une réponse physiologique spécifique. Il venait de découvrir la réaction des diverses hormones qui sont sécrétées lors d'une réponse de stress et leurs possibles impacts délétères sur la santé physique. Cependant, à cette période, les chercheurs en physiologie et en psychologie travaillaient en vase clos et la possibilité d'un phénomène impliquant ces deux sphères n'était pas encore abordée (Lupien, 2010). Les recherches ne se concentrent donc pas à ce moment sur l'origine des agents de stress, mais simplement sur la réaction du corps face à ceux-ci (LeScanff, 2005). On est dans un modèle stimulus-réponse du stress (Selye, 1952).



### 1.3 Le stress psychologique (modèle transactionnel)

Les recherches subséquentes sur le stress ont mené vers un modèle transactionnel qui s'est substitué au modèle stimuli-réponse de Selye (1952). Le modèle transactionnel introduit la notion de transaction entre l'individu, ses émotions et son environnement. Ce modèle suppose que la gravité d'un stressueur est subjective à l'individu qui l'expérimente. On stipule même que plus l'émotion qu'un événement provoque est forte, plus la réaction de stress est intense (Dantzer, 1989). Au fil des divers travaux de recherche dans le domaine de la biopsychologie, le stress a été considéré comme étant un mécanisme comportant des éléments d'ordre affectifs, cognitifs, sensoriels, viscéraux, endocriniens et comportementaux, tous en interaction entre eux (Quintard, 2001).

Ce nouveau modèle théorique du stress, *coping* et adaptation (Folkman et Lazarus, 1984) intègre une notion cognitive entre le stressueur et la réponse de stress.

Dans cette optique, le stress ne peut être ni réduit à sa composante environnementale (source de stress), ni à sa composante individuelle (les ressources). Le stress est le résultat d'une relation dynamique entre l'individu et les exigences de l'environnement, les ressources individuelles et sociales pour faire face à ces demandes, et la perception par l'individu de cette relation. (Guillet, 2008, p. 2)

### 1.4 Le stress perçu

Avec la venue du concept de stress psychologique est arrivée la notion de stress perçu. Le concept de stress subjectif (perçu) fait opposition au stress objectif qui inclut les événements de

vie majeurs, les événements de la vie quotidienne, les tensions liées au rôle social et les stressseurs spécifiques (Quintard, 2001). Le stress absolu défini par Lupien (2010) comme une menace certaine pour la survie de l'individu pourrait être inclus dans les événements de vie majeurs. On parle donc d'une menace réelle, par exemple une catastrophe naturelle ou un accident de la route. Ce type de stressseur ne permet pas de temps pour traiter l'information, lorsque le cerveau détecte une menace à la survie il va automatiquement s'activer pour répondre à la menace. Lorsque l'on parle de stress perçu, on fait plutôt référence à un stress relatif, c'est-à-dire qu'il nécessite une interprétation, consciente ou non, de l'individu. C'est lorsque cette interprétation est effectuée que l'on parle d'une transaction entre l'individu et une situation donnée (Folkman et Lazarus, 1984). Que ce soit relatif ou absolu, la réponse de stress est la même au niveau physiologique et les conséquences sont donc analogues, car le cerveau ne fait pas la différence. Il nous apparaît donc pertinent de centrer les données sur cet indicateur, car la perception qu'un individu a d'une situation a un réel impact sur le stress vécu.

## 2. FACTEURS D'INCIDENCE ET DE PROTECTION

Certains facteurs de risque ou de protection existent face à la possibilité de vivre du stress. Ceux-ci se divisent sous deux catégories soit les facteurs qui sont dits internes et les facteurs externes. Ils ont tous deux une influence sur la propension qu'a un individu de vivre du stress et de le gérer. Certains de ces facteurs, pertinents dans le contexte des personnes étudiantes au collégial, seront explorés dans les sections qui suivent.

## 2.1 Facteurs externes

Les attentes du marché du travail sont très élevées, cela va de pair avec des exigences revues à la hausse des évaluations dans les cours qui sont souvent plus complexes et dont les exigences sont de plus en plus difficiles à rencontrer. Comme mentionné par Aubert (2018) lorsqu'elle résume Sennett (2006), l'industrie est devenue une institution à grande vitesse où la culture de l'hyperréactivité et de la constante adaptabilité est privilégiée et ces nouvelles compétences exigées sont devenues une source d'angoisse. L'impact du souci de performance et de productivité ainsi que le besoin d'adaptabilité deviennent donc des facteurs de stress chez les étudiants et étudiantes.

Les médias, les applications technologiques de toutes sortes (téléphone intelligent, courriel, texto, etc.) ainsi que la publicité qui sont de plus en plus présents dans nos vies sont également des facteurs qui augmentent le sentiment de surcharge en ayant la sensation de ne jamais être déconnectés de ces sources informationnelles. L'engagement excessif envers les médias sociaux fait ressortir des perceptions négatives à des degrés d'intensité divers tels que l'anxiété, la dépression et l'ennui provoquant une altération du comportement (Nawaz et al., 2018). Il s'agit d'un réel problème de société face auquel plusieurs États réagissent.

Face aux profondes inégalités à pouvoir se déconnecter et aux cas de détresse observés (tensions, stress et anxiété avec les psychopathologies associées), la prise en compte de la surcharge informationnelle et le droit à la déconnexion sont depuis devenus sujets de discussions, de revendications et de mobilisations, au point de

donner lieu, en France, à un décret de loi (1er janvier 2017). (Jauréguiberry, 2018, p. 26)

À ce jour, le Gouvernement du Canada n'a pas émis de loi à ce sujet, mais a cependant entrepris des démarches en ce sens. En effet, la ministre du Travail a actuellement comme mandat d'élaborer une politique sur le droit à la déconnexion et un comité consultatif a également été mis en place et tient des rencontres depuis le mois d'octobre 2020 (Gouvernement du Canada, s.d.).

Le fait d'être constamment inondé d'informations est exigeant pour les fonctions cognitives. Afin d'être en mesure de gérer des quantités grandissantes d'informations de plus en plus complexes dues à la multitude de sources, au manque de structure et de centralisation de celles-ci, les organisations et leurs membres se reposent sur leurs capacités cognitives qui se retrouvent bien sûr limitées (Isaac, Campoy et Kalika, 2007; Schick, Gordon et Haka, 1990). Les personnes étudiantes sont dans une moins bonne disposition pour effectuer de nouveaux apprentissages et démontrent une moins bonne capacité attentionnelle puisque leur cognition est déjà sollicitée à un haut niveau. On ne doit pas négliger non plus l'impact de cette hyperconnexion sur les heures de sommeil puisque « les activités en lignes stimulent et ont un impact sur le rythme circadien avec la luminosité des écrans » (Masi, Herba et Garel, 2019, p. 324).

La surcharge informationnelle est propice à générer du stress et de l'anxiété puisque l'on a l'impression de n'avoir jamais terminé et de ne jamais être assez efficace. Cette impression de manque de temps découle, en partie, du fait que « le changement de notre rapport au temps est en lien avec la révolution survenue dans les technologies de la communication qui ont instauré

l'instantanéité, dont découle une exigence d'immédiateté dans la réponse attendue » (Aubert, 2018, p. 12).

## 2.2 Facteurs internes

Comme nous n'avons pas de contrôle sur les facteurs externes comme les événements de vie, le contexte familial, social, scolaire et économique ou les transitions vécues, il semble plus pertinent dans le cadre de cette recherche de se pencher sur certains facteurs internes pour lesquels nous sommes en mesure d'avoir une incidence dans la meilleure gestion du stress. Par exemple, l'estime de soi, les stratégies d'ajustement (*coping*) et les perceptions en lien avec le stress. Ces facteurs sont particulièrement intéressants puisque ce sont des éléments sur lesquels il est possible d'avoir un impact positif chez les personnes étudiantes.

Certains traits de personnalité sont reconnus comme ayant le potentiel de générer une réponse de stress chez un individu. Ce sont l'hostilité, l'anxiété et la faible estime de soi. Par le passé, plusieurs scientifiques définissaient certaines personnalités de type A ou B en psychologie et ont démontré une prédisposition au stress avec la personnalité de type A. À présent, la littérature parle plutôt d'hostilité qui est une des caractéristiques qui définissait la personnalité de type A. Il y aurait deux types d'hostilité pour lesquels un individu qui a ce trait risque d'être plus réactif au stress; l'hostilité cynique et la colère réprimée (Lupien, 2010). Le trait anxieux, quant à lui, est lié avec une propension à s'en faire pour le futur, pour ce qui pourrait arriver ou pour quelque chose qui n'est pas arrivé. Il est à distinguer de l'anxiété comme maladie diagnostiquée. Finalement, le dernier des trois traits de personnalité et non le moindre, puisque c'est le plus prédictif du stress,

est la faible estime de soi. Le fait d'avoir une faible estime de soi amène souvent les personnes à ne pas croire en leurs capacités et elles ont le sentiment de ne pas avoir de contrôle (Lupien, 2010).

### 3. STRATÉGIES D'AJUSTEMENT LIÉES AU STRESS (*COPING*)

Les stratégies d'ajustement ou de *coping* sont d'abord déterminées par la réponse combat-fuite à une situation aversive (Canon, 1920). Dans l'optique où un individu choisit de fuir, de façon consciente ou non, cela peut se traduire par exemple par de la procrastination ou carrément l'abandon de la tâche exigée. Lorsque la réaction de l'individu est de combattre la situation, il y a trois stratégies d'adaptation possibles. L'adaptation centrée sur le problème, l'adaptation centrée sur les émotions et l'adaptation centrée sur le soutien social (Folkman et Lazarus, 1984). Ces stratégies peuvent toutes être intéressantes selon la situation aversive à laquelle le sujet fait face. Lorsqu'un des éléments de la situation qui est la cause de la réponse de stress peut être modifié, l'adaptation centrée sur le problème est la stratégie la plus appropriée. Dans le cas où l'individu n'a aucun contrôle sur le stressor, une stratégie d'adaptation centrée sur les émotions ou sur le soutien social est plus judicieuse à court terme (Bruchon-Schweitzer et Siksou, 2008).

#### 3.1 Programme d'éducation et de prévention auprès de population étudiante

Diverses méthodes sont mises de l'avant pour tenter de mieux gérer le stress dans les dernières années. Que ce soit la pleine conscience, le yoga, la méditation ou la cohérence cardiaque, toutes ces méthodes sont efficaces pour mieux gérer les manifestations du stress. Toutefois, elles ne permettent pas de déterminer la source du stress et d'arriver éventuellement à le contrôler. Pour identifier notre stressor, il faut d'abord reconnaître lorsque nous produisons une réponse de stress.

Il est ensuite possible de voir dans quelle situation nous réagissons et, subséquemment, nous pourrions tenter de trouver des pistes de solutions alternatives. Les programmes de gestion du stress semblent être la solution à privilégier pour y arriver puisqu'ils permettent d'informer les personnes étudiantes sur le stress et de leur fournir des outils afin d'identifier la cause de leur stress et d'être en mesure de trouver des alternatives. Certains programmes tels que Funambule : pour une gestion équilibrée du stress (Dumont, 2012), Zenétudes (Marcotte, Viel, Paré et Lamarre, 2016), *Déstresse et progresse*© (Lupien, Ouellet-Morin, Trépanier, Juster, Marin, François, ...Plusquellec, 2013), *In vivo* (Bluteau, 2017) ont été élaborés au Québec pour venir en aide aux personnes étudiantes en lien avec la gestion du stress. Leur efficacité a été mise à l'épreuve, dans des établissements d'enseignement de niveau primaire et secondaire au Québec, par les auteurs, mais également par d'autres chercheurs dans certains cas (Dumont, Leclerc, Massé et McKinnon, 2015; Girolamo, 2018; Lupien et al., 2013; Marcotte, Paré et Lamarre, 2018; Plusquellec et al., 2015). Cependant, un seul de ces programmes semble avoir été mis en œuvre et évalué au niveau collégial, ce qui suscite un intérêt additionnel pour ce dernier. Le programme *Déstresse!*, qui est une adaptation de *Déstresse et progresse*©, a été implanté au Cégep régional de Lanaudière à Joliette à l'hiver 2018 et a démontré que « [s]i le programme n'a pas d'effet sur les variables liées au fonctionnement scolaire, on remarque tout de même une diminution des symptômes dépressifs, des symptômes d'anxiété et d'anxiété d'évaluation chez les participants aux ateliers » (Vezeau, Rainville et Gingras, 2019, p. 66).

En plus de son efficacité avérée, le choix du programme *Déstresse et progresse*© présente d'autres avantages pour une implantation en milieu collégial. D'abord le nombre de rencontres (5), qui est considérablement moindre que pour le programme Funambule (8). Ensuite, ce programme

universel ne s'inscrit pas dans un processus plus laborieux impliquant ensuite un programme de prévention ciblé sélectif et un programme ciblé indiqué comme l'implique Zenétudes. De plus, il s'appuie sur les trois stratégies d'adaptation déjà mentionnées, soit celle centrée sur le problème, celle centrée sur les émotions et celle centrée sur le soutien social. Finalement, la formation qui est offerte en lien avec ce programme apparaît comme un avantage afin d'être en mesure de maîtriser le contenu du programme tel qu'il a été conçu a priori et validé dans les études précédentes.



## TROISIÈME CHAPITRE. CONCEPTION DU CHANGEMENT

Plusieurs détails sont à prévoir pour l'implantation d'un programme de prévention et de gestion du stress dans un milieu scolaire. Dans le présent chapitre, afin de suivre la troisième étape du SoTL qu'est la conception du changement, seront exposés les différents aspects concernant l'élaboration du projet d'innovation.

### 1. DESCRIPTION DU PROJET D'INNOVATION

Le projet d'innovation qui a été proposé consiste en un programme d'éducation et de prévention sur le stress chez une population étudiante du collégial. Il s'agit plus précisément d'une série de quatre ateliers d'une heure qui aborde différentes notions théoriques en lien avec le stress, ainsi que quelques exercices pratiques à partir de situations vécues par les participants et participantes. Ce programme est destiné aux personnes étudiantes de niveau collégial et a été animé par une enseignante du programme où il a été proposé. Il a été offert à l'ensemble des personnes étudiantes d'une technique de gestion d'un établissement d'enseignement collégial de Montréal. La durée du programme a été d'un mois, à raison d'une heure par semaine sur quatre semaines consécutives. Certains collaborateurs ont été mis à profit pour valider le contenu des ateliers, pour l'élaboration du matériel et pour s'assurer du bien-être des participants et participantes.

### 2. PLANIFICATION

À la suite d'une rencontre au Cégep de Lanaudière à Joliette avec une professeure de psychologie ainsi que la conseillère à la vie étudiante et animatrice du programme *Déstresse!*,

adaptation de *Déstresse et progresse*© (Lupien et al., 2013), il a été décidé d'opter pour cette version ajustée du programme. L'adaptation du programme a consisté en la suppression de l'atelier numéro deux de la version originale puisque ce dernier contenait essentiellement une révision du modèle SPIN qui est déjà abordé dans le premier atelier. Ce choix a été fait dans un souci de minimiser le découragement à s'inscrire par peur que l'investissement de temps soit perçu comme étant au-delà de la capacité des participants et participantes puisque, « [e]n effet, un problème important des étudiants de cégep, surtout ceux qui disent souffrir de stress, est leur perception de manquer de temps » (Vezeau, Rainville et Gingras, 2019, p. 56).

Afin de respecter une recommandation faite par le comité d'éthique et de recherche (CER), l'enseignant du cours de psychologie du programme d'études concerné par le projet d'innovation a été rencontré. Le but était de vérifier que le programme d'éducation et de prévention proposé ne traite pas d'informations déjà abordées dans ce cours de discipline contributive et d'ainsi s'assurer que le projet d'innovation était effectivement pertinent. Cette rencontre fut bénéfique, car en plus de confirmer la valeur du programme d'éducation et de prévention proposé, l'enseignant a aussi suggéré d'en faire la promotion dans son cours afin d'inciter les étudiants et les étudiantes à s'inscrire. Cela a certainement contribué au recrutement plus élevé à la première implantation du projet.

Une dernière rencontre a eu lieu avec une psychologue du service de santé et d'aide psychosocial du cégep afin de s'assurer de la légitimité du programme proposé, d'en déterminer les limites et d'obtenir la collaboration du service d'aide dans cette démarche. À la suite d'une première rencontre, il a été confirmé que l'objectif du projet d'innovation était pertinent et que la

proposition de mettre en œuvre un programme d'éducation et de prévention répondait à un besoin réel. Le service de santé et d'aide psychosocial a manifesté son intérêt à collaborer au projet afin de fournir aux personnes qui y participent de l'information sur les services qui sont à leur disposition. L'une des travailleuses sociales œuvrant au service de santé et d'aide psychosociale de l'établissement est donc venue se présenter lors du premier atelier. L'objectif était de mettre de l'avant les services offerts par l'établissement, de promouvoir l'importance de consulter ces services si le besoin se faisait sentir à n'importe quel moment de la démarche et, par conséquent, de clarifier le rôle et les limites des ateliers. La travailleuse sociale est d'ailleurs restée disponible pour des questions ou pour intervenir lors d'ateliers subséquents au besoin.

### 3. MATÉRIEL ET ANIMATION

Ayant suivi la formation offerte par le Centre d'Études sur le Stress Humain (CESH), une enseignante du département où a été implanté le projet a animé les quatre ateliers auprès des étudiants et étudiantes. Les moyens qui ont été utilisés pour l'animation des ateliers sont; la macro (Annexe A) et la micro planification (Annexe B) de chacun des ateliers, le journal de bord pour les participants (Annexe C) ainsi qu'une présentation Prezi (Annexe D) tous élaborés par l'animatrice à partir des travaux du CESH de Lupien et al. (2013) et de ceux de Gingras (2019). Les documents ont été modifiés dans la forme pour être plus esthétiques et fonctionnels, mais les contenus théoriques sont restés les mêmes. Les quatre ateliers ont porté sur le thème du stress tel que décrit précédemment et les stratégies pédagogiques utilisées ont été principalement des exposés magistraux, des discussions interactives et des jeux de rôle.

#### 4. PARTICIPANTS

Le projet d'innovation pédagogique proposé s'est donc concentré sur la situation des personnes étudiantes du collégial. Pour faciliter l'implantation du projet, le choix d'un programme technique du département de gestion a été fait, puisqu'il s'agit de celui de l'animatrice. La proportion de femmes dans ce programme se situait respectivement à 85%, 82.4% et 85.7% à l'automne des années 2017, 2018 et 2019 (Collège Ahuntsic, 2019). Cela laissait présager qu'il serait un programme d'étude excessivement intéressant pour l'implantation de l'innovation. En effet, selon l'enquête québécoise sur la santé de la population (EQSP) de 2014-2015 « les femmes sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes à se situer au niveau élevé de l'échelle de détresse psychologique (33% c. 24%) » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 139) et 45% des femmes âgées de 15 à 24 ans se situent au niveau élevé de cette même échelle (Gouvernement du Québec, 2016).

Ce projet a donc été offert à l'ensemble des personnes étudiantes de la technique (N=176), mais a été donné seulement à ceux qui s'étaient inscrits de façon volontaire. Pour un meilleur déroulement des ateliers, un maximum de vingt participants a été autorisé à s'inscrire.

#### 5. DÉROULEMENT

La première étape de recrutement s'est effectuée par l'envoi d'un courriel (Annexe E) avec affiche, invitant l'ensemble de la population étudiante (N=176) du programme technique du département de gestion ciblé à participer à l'étude. Dans ce courriel, un lien vers le formulaire éthique (Annexe F) était inclus et faisait office de formulaire d'inscription. Deuxièmement, des impressions de

l'affiche ont été apposées au mur du local d'étude ainsi qu'au babillard du département concerné. Enfin, l'animatrice a effectué une visite d'environ cinq à dix minutes dans chacune des classes des trois cohortes de la technique ciblée pour se présenter et expliquer le déroulement du projet d'innovation, l'objectif était de favoriser davantage l'inscription aux ateliers.

Comme mentionné précédemment, l'innovation consiste en un programme de quatre ateliers de formation sur le stress, déclinés en rencontre d'une heure par semaine sur quatre semaines consécutives. Les rencontres se sont déroulées les jeudis 12, 19, 26 mars et 2 avril 2020 de 13h à 14h dans un local de l'établissement d'enseignement visé. L'objectif de l'innovation est d'éduquer les personnes étudiantes sur la légitimité du stress et la possibilité pour eux d'avoir un contrôle par le choix de stratégies d'ajustement adéquates, « [c]ar la seule façon de prendre le contrôle de votre stress, c'est de bien le connaître. Ensuite seulement, pourrez-vous en faire votre allié » (Lupien, 2010, p. 16).

Le thème discuté dans le premier atelier est « Reconnaître le stress : Le modèle SPIN ». La description du stress et comment le reconnaître en lien avec le modèle du SPIN ont été abordé, car « [u]ne situation stressante est caractérisée par quatre éléments principaux, mentionnés plus haut, Sens de contrôle faible, Personnalité menacée, Imprévisibilité et Nouveauté (SPIN) » (Plusquellec et al., 2015, p. 13). Le deuxième atelier s'intitule « Comment puis-je reconnaître mon propre stress? La réponse du corps au stress » qui permet aux personnes étudiantes, comme son nom l'indique, de reconnaître lorsqu'ils sont stressés. Sont abordés ici le concept de mobilisation d'énergie et les changements émotionnels et physiques qui s'opèrent lors d'une réponse de stress. Le troisième thème discuté lors des ateliers trois et quatre est « Comment puis-je prévenir et faire

face au stress? ». Lors de ces derniers ateliers, différentes méthodes (adaptation centrée sur les émotions, centrée sur le problème ou le soutien social) pour répondre à une situation stressante ont été exposées. Ces derniers ateliers ont amené les participants et les participantes à comprendre que l'efficacité de chacune des solutions dépend de l'agent stressant en cause et du contexte.

## 6. CRITÈRES D'ÉVALUATION ET INSTRUMENTS DE MESURE

Afin de témoigner du changement implanté, les trois critères d'évaluation suivants ont été retenus :

1. Démontrer l'impact de la participation aux ateliers sur le niveau de stress perçu des étudiants et des étudiantes;
2. Connaître la perception des étudiants et des étudiantes quant à leur capacité à mieux gérer leur stress à la suite des ateliers;
3. Démontrer l'évolution de la personne enseignante dans son processus de développement professionnel selon la démarche SoTL.

Pour le premier critère d'évaluation qui vise à démontrer l'impact de la participation aux ateliers sur le niveau de stress perçu par la population étudiante, un premier questionnaire d'évaluation du stress perçu a été distribué avant le début des ateliers. Le questionnaire « Perceived stress scale » (PSS) (Cohen, Kamarck et Mermelstein, 1983), traduit en français par Quintard (2001) (Annexe G), a été retenu et diffusé en format électronique sur la plateforme SurveyMonkey offerte par l'établissement d'enseignement. Le questionnaire contient quatorze énoncés sur la fréquence à laquelle les personnes visées ont ressenti ou pensé de telle manière au cours du dernier

mois. Les participants et les participantes devaient répondre aux différentes questions avec une échelle de Likert à cinq niveaux allant de 0 = jamais à 5 = très souvent et il nécessitait environ 3 à 5 minutes à compléter. Une étude en lien avec ce questionnaire a démontré une cohérence interne satisfaisante avec un alpha de Cronbach de .84, .85 et .86 dans chacun des trois échantillons évalués (Cohen, Kamarck et Mermelstein, 1983). La PSS a ensuite été validée à partir d'un échantillon de 2387 sujets américains, ce qui a permis de révéler un alpha de Cronbach de .75 pour la cohérence interne (Cohen, 1988).

Considérant que l'objectif était d'évaluer l'impact d'un programme de prévention universelle du stress, il semblait que ce soit l'outil le plus approprié afin de témoigner des effets de l'innovation puisque

La PSS mesure l'importance avec laquelle des situations de la vie sont généralement perçues comme menaçantes, c'est-à-dire comme non prévisibles, incontrôlables et pénibles. La PSS est une mesure globale du stress perçu non spécifique à un contexte en particulier (contrairement aux échelles événementielles de stress objectif). (Faurie, Thouin et Sauvezon, 2016, p. 8)

Afin de comparer le stress perçu chez les personnes étudiantes avant et après avoir participé aux ateliers, l'échelle de stress perçu a été distribuée une deuxième fois deux semaines après la fin des ateliers. Cette méthode paraît la plus pertinente afin de qualifier l'efficacité des ateliers de gestion du stress sur le stress perçu des personnes étudiantes au collégial. En évaluant le niveau de stress perçu pré et post intervention, il a été possible de démontrer les effets du programme de prévention.

Ensuite, pour le deuxième critère d'évaluation qui vise à connaître la perception des étudiants et des étudiantes quant à leur capacité à mieux gérer leur stress à la suite des ateliers, le « Questionnaire des stratégies de gestion du stress » (Dumont, 2012) (Annexe H) adapté a été utilisé en post intervention seulement, et cela deux semaines après la fin des ateliers. L'objectif était de mesurer la perception des participants quant à leur capacité à utiliser des stratégies d'ajustement adaptées et donc à gérer adéquatement leur stress à la suite des ateliers. Malgré le fait que le programme Funambule (Dumont, 2012) n'ait pas été retenu pour ce projet d'innovation, le questionnaire des stratégies de gestion du stress élaboré dans le cadre de ce programme semblait pertinent pour l'évaluation du critère numéro deux cité précédemment. La version originale contenait trente et une questions, cependant cinq d'entre elles ont été supprimées, car elles ne s'appliquaient pas au contexte du programme implanté. L'échelle de mesure de la grille d'interprétation du questionnaire (Annexe I) a donc également été ajustée à cette nouvelle version. Dix-sept des questions touchent au progrès du participant et de la participante quant à l'utilisation de stratégies adéquates de gestion du stress et neuf des questions touchent à l'appréciation du programme. Les réponses aux questions varient sur une échelle de Likert passant de 1 = pas du tout à 5 = énormément.

La compilation des données en lien avec le questionnaire sur le stress perçu a été effectuée pour le pré-ateliers et celui post-ateliers. Plus le résultat est élevé, plus le niveau de stress perçu est considérable. Les résultats ont été saisis dans un fichier Excel pour chacune des participantes. La comparaison entre le résultat au temps 0 et au temps 1 a permis de voir s'il y a eu un changement entre les deux collectes de données qui pourrait témoigner de l'efficacité du programme de prévention. Ensuite, les réponses au questionnaire sur les stratégies de gestion du stress ont aussi



été compilées et interprétées selon la grille d'interprétation associée pour chaque personne ayant participé.

Dans un souci de respect éthique de la démarche de recherche, une certification éthique (Annexe J) a été obtenue avant le début de la recherche à la fois de la part du CER de l'établissement d'enseignement concerné par la collecte de données et aussi de Performa. Ensuite, les données de l'ensemble des questionnaires ont été conservées dans l'espace SurveyMonkey offert par l'établissement d'enseignement de la chercheuse. Les données des questionnaires pré-ateliers et post-ateliers ont d'abord été combinées dans un fichier Excel, puis les informations de chaque répondant ont été remplacées par un code alphanumérique. Les données codées ont ensuite été conservées sur l'ordinateur de la chercheuse, protégé par mot de passe et situé à l'établissement d'enseignement. Elles seront conservées pendant un maximum de 5 ans après la remise du rapport du projet.

## **QUATRIÈME CHAPITRE. IMPLANTATION DU CHANGEMENT**

Dans le présent chapitre, il sera question du déroulement de l'implantation du changement, qui correspond à la quatrième étape de la démarche SoTL. Ce chapitre rendra compte de l'ensemble des adaptations qui ont été nécessaires lors de la mise œuvre, comparativement avec ce qui était prévu dans la planification initiale. Ensuite seront présentées les différentes traces pertinentes qui ont été recueillies tout au long de l'implantation du changement.

### **1. ADAPTATIONS**

Certains impondérables sont inévitables dans l'implantation d'un projet d'innovation comme celui-ci. Dans cette section, un rappel de la planification initiale sera fait et les différentes adaptations qui ont été nécessaires à l'implantation dans le contexte actuel de la pandémie mondiale seront exposées.

#### **1.1 Projet d'innovation**

Le projet d'innovation consiste en un programme d'éducation et de prévention sur le stress perçu d'une population étudiante au collégial et s'est déroulé aux mois de mars et avril 2020. Les quatre ateliers d'une heure chacun devaient être mis en œuvre à l'intérieur des murs de l'établissement d'enseignement, en présence, sur quatre semaines consécutives, soit du 12 mars au 2 avril 2020. Dans le premier atelier, l'animatrice devait aborder ce qu'est réellement le stress, comment identifier les ingrédients du stress par l'explication du modèle SPIN ainsi que les manifestations qui peuvent nous permettre de reconnaître le stress chez les autres. L'atelier suivant

devait traiter pour sa part de la réponse physiologique de stress afin de permettre aux personnes participantes de mieux le reconnaître chez eux. Les ateliers trois et quatre devaient survoler les différentes stratégies d'ajustement possibles pour mieux prévenir et faire face au stress. L'atelier trois devait expliquer les méthodes d'adaptation centrées sur les émotions (*quick fix*) ainsi que la méthode centrée sur le problème (déconstruction à partir du modèle SPIN). Finalement, l'atelier quatre devait mettre en lumière l'importance du support social dans la meilleure gestion du stress en opposition à la pression sociale.

En amont ainsi qu'en aval de la participation aux quatre ateliers, le questionnaire « PSS » devait être rempli afin d'être en mesure de quantifier l'impact sur le stress perçu des personnes ayant participé aux ateliers. Le questionnaire sur les stratégies d'adaptation devait quant à lui être rempli seulement après la fin des ateliers.

## **1.2 Recrutement, prétest et post test**

Le 12 février 2020, le courriel de recrutement a été acheminé à 180 personnes étudiantes de la technique ciblée et 177 d'entre elles ont consulté ce courriel. À la date limite d'inscription, soit le 24 février 2020, onze inscriptions ont été comptabilisées. Sans grande surprise, la totalité des personnes inscrites était des femmes. Ces dernières ont été contactées par courriel pour leur indiquer l'heure et l'endroit des rencontres. De plus, ce courriel contenait un lien web vers le questionnaire d'évaluation du stress perçu auquel elles devaient répondre avant le début des ateliers. La semaine suivant le dernier atelier, un courriel avec le lien vers les deux formulaires (PSS, Questionnaire des stratégies de gestion du stress) à compléter a été envoyé aux personnes ayant complété les ateliers.

### **1.3 Contexte particulier**

Une des participantes inscrites s'est désistée quelques jours avant le début des ateliers et le jour même neuf étudiantes étaient présentes. Le lendemain du premier atelier, le gouvernement annonçait que l'école serait fermée minimalement pour les deux prochaines semaines en raison de la pandémie. Cette nouvelle a mis en péril le déroulement des ateliers tels qu'ils étaient prévus initialement. L'animatrice, ayant anticipé la situation, avait déjà demandé aux participantes si elles étaient intéressées de poursuivre en ligne si cela s'avérait possible. Les participantes ont signifié leur intérêt. Considérant que la situation qui se présentait était source de stress et d'angoisse pour l'ensemble de la population, l'animatrice a cru pertinent de continuer d'offrir les ateliers aux personnes qui étaient toujours intéressées. Sachant de plus que le soutien social est primordial pour mieux gérer le stress, il allait de soi que les ateliers allaient se poursuivre afin d'éviter un potentiel isolement des participantes.

### **1.4 Adaptation en ligne**

Pour l'atelier suivant, la rencontre s'est effectuée par le biais de l'application Zoom qui permet d'avoir simultanément un contact vidéo et audio ainsi qu'un partage d'écran de l'animateur avec les personnes participantes. Étant donné la situation particulière, plusieurs d'entre elles ne pouvaient être présentes pour différentes raisons souvent reliées à la pandémie et conséquemment seulement quatre d'entre elles étaient présentes pour la suite des ateliers en ligne. Finalement, trois personnes ont assisté à trois des quatre ateliers en présence et seulement une personne a suivi l'ensemble de la formation en présence. Deux des participantes absentes à un atelier ont signifié vouloir obtenir l'enregistrement audio afin d'être en mesure d'obtenir toutes les informations ou

de poursuivre par la suite. Ces enregistrements ont été fournis avec l'accord écrit des participantes présentes aux ateliers enregistrés. Les quatre participantes ont donc obtenu l'ensemble des informations contenu dans les ateliers, mais seulement trois d'entre elles ont complété les formulaires nécessaires post-ateliers. Considérant l'échantillon ( $E=3$ ) de données peu élevé ainsi que la situation mondiale hautement anxiogène qui se déroulait parallèlement à ce moment, évaluer les retombées d'ateliers afin de mieux gérer le stress dans ce contexte ne semblait plus convenir.

## **1.5 Deuxième édition**

Une deuxième série d'ateliers a donc été proposée à l'automne 2020 dans l'espoir d'obtenir des données probantes. Dans le contexte toujours actuel de pandémie mondiale, l'ensemble des cours de l'établissement concerné se faisant à distance, les ateliers ont donc été proposés entièrement en ligne sur Zoom. Il n'a pas été possible pour cette édition d'aller présenter le projet dans chacune des classes étant donné le contexte des cours en ligne ainsi que le temps pour la mise en œuvre du projet d'innovation qui était limité à ce moment-là. Le recrutement ainsi que la distribution des tests pré-ateliers et post-ateliers à compléter se sont déroulés de la même façon que pour la première édition à une différence près : le courriel a, cette fois-ci, été acheminé à 265 personnes étudiantes et 209 d'entre elles l'ont consulté. À la fin du recrutement seulement cinq inscriptions ont été comptabilisées et cette deuxième série d'ateliers s'est malheureusement soldée par une participation d'à peine deux étudiantes dont seulement une a participé à l'ensemble des ateliers. Comme pour la première édition la participante ayant manqué le deuxième atelier a obtenu les informations en lien avec celui-ci. Cette fois-ci, par contre, cela s'est effectué par l'envoi de la micro planification ainsi que des captures d'écran de l'atelier requis. Il est à noter que, puisque

seulement deux participantes étaient présentes, les ateliers trois et quatre ont été condensés en une seule rencontre. Le nombre restreint de personnes participantes réduit le temps à accorder à certaines activités, mais fait aussi en sorte que d'autres activités, en équipe par exemple, ne peuvent être menées. Dans ce cas, les informations nécessaires ont donc été abordées de façon théorique seulement, ce qui en a réduit la durée.

## 2. TRACES PERTINENTES RECUEILLIES

Dans ce contexte particulier de pandémie mondiale, la décision d'utiliser les données recueillies des trois participantes de l'hiver 2020 et des deux participantes de l'automne 2020 a été prise avec l'accord du comité de recherche universitaire. Les données présentées en lien avec les questionnaires pré-ateliers et post-ateliers totaliseront donc ces cinq participantes.

### 2.1 Taux de participation

Le taux d'inscription aux ateliers des personnes étudiantes dans le département ciblé s'est élevé à 6,2 % pour l'édition de l'hiver 2020 et à 2,4 % pour celle de l'automne 2020. La rétention entre l'inscription et le premier atelier est un peu plus élevée pour la première édition avec 81,8 % des personnes inscrites qui se sont présentées au premier atelier (Tableau 1). Pour la deuxième mise en œuvre, 40 % des personnes inscrites étaient présentes à l'atelier numéro un. En faisant une moyenne combinée des deux éditions, 68,7% des personnes inscrites se sont présentées au premier atelier. Pour ce qui est de la rétention entre le premier et le dernier atelier, on note une différence significative entre les deux éditions. En effet, 44,4% des personnes présentes au premier atelier de la session d'hiver 2020 ont poursuivi et pour la session d'automne 2021, 100% des personnes

présentes au premier atelier ont maintenu leur engagement dans le temps (Tableau 1). Ici encore, en combinant les deux éditions, une moyenne de 54,5% des personnes ont maintenu leur engagement. Finalement, seulement une participante s’est présentée à l’ensemble des ateliers pour la première ainsi que la deuxième édition.

Tableau 1 Inscriptions et présences aux ateliers

# Participant	Atelier #1	Atelier #2	Atelier #3	Atelier #4
H01	X	X	X	X
H02	X	X	X	–
H03	X	X	–	X
H04	X	–	X	X
H05	X	–	–	–
H06	X	–	–	–
H07	X	–	–	–
H08	–	–	–	–
H09	X	–	–	–
H10	X	–	–	–
H11	–	–	–	–
A01	X	X	X	X
A02	X	–	X	X
A03	–	–	–	–
A04	–	–	–	–
A05	–	–	–	–

## 2.2 Résultats à la PSS pré-ateliers et post-ateliers

L’analyse des résultats liés au questionnaire sur le stress perçu pré-ateliers et post-ateliers, permet de tirer quelques conclusions. D’abord les ateliers ont eu un impact positif sur le stress perçu de l’ensemble des personnes ayant participé, ce qui est déjà très encourageant. En effet, le résultat est moindre quant au stress perçu lors du test en post ateliers chez toutes les participantes.

Pour l'une d'entre elles, l'impact est mineur, mais pour les quatre autres, l'impact est parfois assez significatif (Tableau 2).

Tableau 2 Résultat comparatif au questionnaire sur le stress perçu

# Participant	Score pré-ateliers	Score post-ateliers	Écart
H01	41	40	-1
H02	44	27	-17
H03	34	20	-14
A01	26	23	-3
A02	34	25	-9

### 2.3 Résultats au questionnaire sur les stratégies d'adaptation

Les données concernant le progrès des participantes vis-à-vis d'une meilleure utilisation de stratégies pour gérer le stress ont démontré des résultats intéressants. Deux participantes sur cinq se sont vues classées dans la catégorie ayant moyennement progressé, les deux autres sont considérées comme s'étant beaucoup améliorées dans ce domaine et aucune des participantes n'a obtenu un faible progrès (Tableau 3).

Tableau 3 Résultat et progrès lié aux stratégies d'adaptation

# Participant	Score	Progrès
H01	47	Moyennement
H02	69	Beaucoup
H03	65	Beaucoup
A01	43	Moyennement
A02	59	Beaucoup



Une série de questions du questionnaire sur les stratégies d'adaptation était dédiées à évaluer l'appréciation du programme par les personnes ayant participé. Les résultats obtenus démontrent une appréciation marquée et généralisée chez l'ensemble des participantes aux deux éditions effectuées (Tableau 4).

Tableau 4 Score et interprétation de l'appréciation des participantes

# Participant	Score	Appréciation
H01	36	Beaucoup
H02	43	Beaucoup
H03	35	Beaucoup
A01	34	Beaucoup
A02	36	Beaucoup

## 2.4 Parcours de développement professionnel

Ce projet d'innovation, inspiré de la démarche SoTL, visait à créer un changement de perception chez les étudiants et étudiantes vis-à-vis de leur stress tout en permettant de faire évoluer la praticienne dans son développement professionnel. Deux moments de ce parcours de développement professionnel ont contribué davantage à ce changement identitaire chez la praticienne, soit la date de tombée pour le comité-conseil de recherche de son établissement d'enseignement ainsi que la rencontre avec les chercheuses du Cégep de Lanaudière à Joliette.

Le processus d'approbation par les instances de l'établissement d'enseignement concerné est rigoureux et cette étape signifiait quelque chose d'important pour la praticienne-chercheuse. Enfin, le travail effectué allait être évalué afin de voir s'il était professionnel et pertinent, et si la certification allait être émise et permettre la mise en œuvre dans l'établissement d'enseignement

en question. Le projet ayant été autorisé et ayant eu des commentaires encourageants et positifs, la praticienne a pris conscience d'être vraiment entrée dans le processus de recherche et d'avoir été en mesure de mettre en application les recommandations faites par le corps professoral du programme d'étude de deuxième cycle.

Ensuite, la rencontre avec l'enseignante en psychologie ainsi que la conseillère à la vie étudiante du Cégep de Lanaudière à Joliette fut un moment important où soudainement la praticienne a réalisé qu'elle n'était plus simplement dans le rôle d'enseignante, mais aussi en train de devenir une collègue chercheuse. C'est à ce moment qu'elle a pris conscience que son rôle jugé d'imposteur à ses débuts comme enseignante se transformait en un sentiment d'être étonnamment à sa place dans ce nouveau rôle. Il était dorénavant évident qu'elle parlait sensiblement le même langage et que ces nouvelles collègues étaient réellement intéressées par la démarche et les résultats qu'elle allait obtenir à la suite de celle-ci. Force est d'admettre que ce moment a été révélateur du cheminement accompli dans le développement de son identité professionnelle, étant passé du sentiment de ne pas être à la hauteur parfois comme enseignante à devenir à l'aise dans ce nouveau rôle de praticienne-chercheuse.

## CINQUIÈME CHAPITRE. ÉVALUATION DU CHANGEMENT

L'implantation du projet d'innovation se voulait un levier de changements qui seront évalués dans le présent chapitre. En ce sens, les changements observés seront explicités à partir des trois critères d'évaluation précédemment cités. Finalement, une analyse sera faite sur l'ensemble du projet d'innovation afin d'en faire ressortir les points forts, mais également les éléments à améliorer.

### 1. ANALYSE DE L'INNOVATION

L'évaluation du projet d'innovation sera faite en fonction des trois critères d'évaluation fixés au départ, soit démontrer l'impact de la participation aux ateliers sur le niveau de stress perçu des étudiants et des étudiantes (critère 1), connaître la perception des étudiants et des étudiantes quant à leur capacité à mieux gérer leur stress à la suite des ateliers (critère 2) et démontrer l'évolution de la personne enseignante dans son processus de développement professionnel selon la démarche SoTL (critère 3).

#### 1.1 Critère d'évaluation 1

Pour donner suite aux données recueillies au pré et post test de la PSS, il est indéniable que la participation aux ateliers a eu un impact sur le niveau de stress perçu des étudiants et des étudiantes. Cet impact a été favorable pour chacune des participantes puisqu'une amélioration a été observée sur le stress perçu pour chacune d'entre elles. En effet, cette diminution du score au questionnaire PSS entre pré-ateliers et le post-ateliers a été noté de façon plus marquée chez

certaines (-17, -14 et -9) et plus minime chez d'autres (-1 et -3). La diminution du score à la PSS est d'en moyenne 8,8 points pour l'ensemble de l'échantillon. Le score minimal possible à la PSS est de 0 et le maximal est de 56. Pour interpréter le stress comme étant faible, modéré ou élevé, une échelle de Likert à trois niveaux a été conçue à partir d'un document du gouvernement du New Hampshire (2014) et adaptée pour la PSS14 puisque cette dernière était pour la PSS10 (Tableau 5). Une amélioration de 8,8 points sur l'ensemble de l'évaluation du stress perçu apparaît comme significative puisqu'elle représente une amélioration de 15,7%. L'amélioration en lien avec le stress perçu des participantes au programme se situe entre 0,01% et 30,4%. Cela étant dit, une amélioration du stress perçu, aussi infime soit-elle, reste quelque chose de bénéfique et de positif pour chaque personne qui en souffre.

Tableau 5 Grille d'interprétation du niveau de stress perçu

Résultat à la PSS14	Niveau de stress perçu
0-18	Stress bas
19-37	Stress modéré
38-56	Stress élevé

Il est intéressant de relever qu'à la quatrième question de la PSS qui est « Au cours du dernier mois, combien de fois vous êtes-vous senti(e) nerveux(se) et stressé(e)? », les trois participantes de l'hiver 2020 ont indiqué le niveau le plus élevé à l'échelle de Likert soit « très souvent ». En post-ateliers, une d'entre elles est demeurée au même niveau, une deuxième a diminué d'un niveau pour arriver à « assez souvent » et la troisième est descendu de deux niveaux soit à « parfois ». Pour l'édition de l'automne 2020, sur les deux participantes, l'une s'est vu également diminuer d'un niveau « Assez souvent » à « Parfois » tandis que l'autre a, quant à elle,

augmenté du niveau « Presque jamais » à « parfois » en lien avec cette même question. Le nombre de fois où les participantes se sont senties nerveuses ou stressées au cours du dernier mois a diminué pour trois des participantes sur cinq, est resté au statu quo pour une et il a augmenté pour la dernière. L'échantillonnage ne permet pas de tirer de conclusion sans équivoque, mais cela reste prometteur pour en refaire l'expérience ultérieurement. La participante pour laquelle une augmentation a été notée a aussi augmenté d'un niveau à la question numéro un qui est « Au cours du dernier mois, combien de fois avez-vous été dérangé par quelque chose d'inattendu? ». Est-ce qu'on peut supposer une corrélation entre ces deux questions? Si des événements sur lesquels nous n'avons pas de contrôle surviennent (facteurs externes), il peut être attendu de noter une augmentation du niveau de stress.

## **1.2 Critère d'évaluation 2**

Afin de connaître la perception des étudiantes quant à leur capacité à mieux gérer leur stress à la suite des ateliers, le questionnaire des stratégies de gestion du stress a été rempli par les participantes. À la suite de la compilation des résultats, il a été constaté que l'ensemble des participantes ont obtenu des résultats démontrant un progrès concernant l'utilisation de stratégies. Trois d'entre elles ont obtenu un résultat démontrant qu'elles ont beaucoup progressé et les deux autres moyennement. Chacune des participantes a donc considérablement progressé dans sa capacité à mieux gérer son stress. La question quatorze du questionnaire cible directement la perception des participantes au regard de leur amélioration en matière de mise en application de meilleures stratégies de gestion du stress. La question étant « Trouves-tu que tes stratégies de gestion du stress pour faire face à tes difficultés se sont améliorées suite à ta participation au

programme? » elle a permis d'observer que 60% des participantes ont jugé s'être beaucoup améliorées, 20% moyennement et 20% seulement un peu.

Malgré le fait que les retombées sur l'apprentissage des personnes étudiantes n'ont pu être évaluées scientifiquement dans ce projet, une des questions incluses au questionnaire des stratégies de gestion du stress permet tout de même d'avoir une piste à ce sujet. En effet la question numéro vingt-et-un du questionnaire qui est : « As-tu l'impression de mieux gérer ton stress lorsque tu dois performer à l'école, notamment grâce aux exercices de préparation à un examen avec toute sorte de trucs à mettre en pratique avant, pendant et après l'évaluation? ». Les réponses en lien avec cette dernière démontrent que des retombées positives ont eu lieu en ce sens puisque 20% des participantes ont répondu énormément, 40% beaucoup et 40% moyennement. On peut donc conclure que, pour 60% des participantes, une amélioration notable a été observée sur leur gestion de stress lié à la performance scolaire.

Le questionnaire des stratégies de gestion du stress comportait également une partie destinée à évaluer l'appréciation du programme de la part des participantes. Malgré le fait que ce n'était pas un objectif explicité de la démarche ni un critère à évaluer dans le projet d'innovation, il apparaît tout de même pertinent d'en faire état. Cette portion sur l'appréciation était évaluée sur le cumul des points alloués qui pouvait se retrouver dans une échelle de Likert à trois niveaux (Annexe I), soit faible, moyennement et beaucoup. Pour l'ensemble des cinq participantes, le score atteint a démontré qu'elles ont beaucoup apprécié le programme. De plus, à la fin du questionnaire, un espace pour les commentaires des participantes était prévu. Deux participantes de l'édition de l'hiver 2020 se sont prévaluées de cet espace pour partager leur perception vis-à-vis du programme

ou de l'animation de celui-ci. Afin d'avoir une idée de l'appréciation du programme de la part de ces deux participants, voici les deux commentaires en question :

*« Le programme est très intéressant, cela m'a aidée à voir des solutions simples très faciles d'application. J'ai beaucoup aimé que personne ne me juge sur mes problèmes. Les réunions se passent dans une ambiance détendue et je n'avais pas l'impression de parler avec une prof du cégep, mais plutôt une personne à l'écoute, très compréhensive et positive. Franchement, je pense que cet atelier devrait être donné pour tous les étudiants du cégep. »* (Participante H02)

La deuxième, quant à elle, y est allée d'un simple « *Merci pour ces belles rencontres, en espérant un renouvellement à l'automne* » (Participante H01). On peut constater que le programme semble avoir été réellement apprécié et avoir été quelque chose de positif dans la vie de ces deux étudiantes. Ces constats encouragent et justifient la poursuite d'accompagnement d'autres personnes étudiantes dans une meilleure gestion de leur stress.

### **1.3 Critère d'évaluation 3**

La praticienne-chercheuse a entamé le cheminement de maîtrise au stade de socialisation personnalisé du développement professionnel (Nault, 2007). À ce point dans la carrière enseignante, le sentiment d'être démuni devant des problèmes liés à l'apprentissage chez certaines personnes étudiantes est souvent bien présent. Miser sur les apprentissages informels ainsi que sur l'expérience des collègues de travail semble alors tout indiqué. Le manque de ressources internes du personnel enseignant se situant dans cette phase, en début de carrière ou non, reste présent si

aucune démarche n'est entreprise pour y remédier. Avec le temps, la volonté de la praticienne d'aller chercher des solutions est de plus en plus présente et l'état de stress dans lequel plusieurs étudiants et étudiantes semblent être apparaît à la praticienne comme étant une partie de la problématique davantage évidente. En effet, cet état de stress semble avoir un impact sur leur capacité à apprendre, mais également sur la présence en classe et leur motivation. À cette époque, la praticienne-chercheuse se situait dans un paradigme de l'enseignement plutôt que dans celui de l'apprentissage. Le cheminement à travers ce projet d'innovation a éveillé cette dernière à l'importance d'avoir une réflexion avant de poser un geste pédagogique, mais aussi que les sources d'information utilisées soient fiables et scientifiques. Cela amène donc un changement de perspective dans les apprentissages qui seront désormais plutôt de type formel. En évolution par rapport aux phases du développement professionnel de Nault (2007), la personne enseignante est dorénavant dans la phase de socialisation et de rayonnement du développement professionnel par ses connaissances acquises en lien avec l'enseignement et son intérêt pour l'amélioration de sa pratique de l'enseignement. À la suite du parcours SoTL lié à ce projet d'innovation, la personne enseignante est certainement beaucoup mieux outillée qu'aux premières années d'enseignement, mais a surtout développé l'envie de partager ces connaissances avec l'ensemble du réseau collégial et d'être une référence sur le sujet traité pour l'ensemble des professionnels du milieu de l'éducation.

Cela étant dit, pour ce qui est du leadership pédagogique, il n'y a pas de véritable changement à ce sujet pour l'instant, mais cela risque probablement de se manifester lorsque l'ensemble du projet sera terminé officiellement et lors de la communication des résultats. La publication des résultats de ce projet d'innovation rendra, espérons-le, ses retombées plus



concrètes pour l'ensemble des collègues enseignants et en amènera peut-être certains à s'y intéresser davantage.

## **1.4 Points forts et lacunes**

Le projet d'innovation répond à l'objectif initial dans la mesure où il a réussi à avoir un impact positif sur le stress perçu des personnes ayant participé au programme de prévention et d'éducation sur le stress. Nonobstant cela, il reste pertinent à ce moment-ci de prendre un pas de recul et d'évaluer l'ensemble du projet au regard des points forts ainsi que ceux qui seraient à améliorer pour une prochaine édition.

### *1.4.1 Programme d'éducation et de prévention auprès de population étudiante*

L'expérience vécue à travers ce projet d'innovation permet de voir tous les effets bénéfiques qu'un programme comme celui-là peut apporter. En dépit de l'échantillon très petit, ce qui n'est pas souhaitable, une amélioration du stress perçu chez l'ensemble des participantes a pu être observée, ce qui n'est pas négligeable. Le faible taux de participation ne justifie pas d'abandonner ce genre de programme d'éducation et de prévention. Même une seule personne laissée sans soutien est une personne de trop. Il est difficile pour les personnes en détresse d'aller chercher de l'aide et de s'avouer en difficulté. Le fait d'avoir une offre de programme comme celui proposé tend la main à ceux qui n'osent pas en parler. De plus, l'offre de ce genre de programme doit être suffisante pour tous ceux et celles qui ont le courage de se prendre en main et d'aller chercher du soutien. Si les personnes se butent à un manque de place ou une attente trop longue

pour un service, quel message cela leur transmet-il? Sentir que l'on ne répond pas au besoin qui a peut-être été ardu d'exprimer peut confirmer pour certains qu'ils n'ont pas d'emprise sur leur sort.

Un avantage de ce programme est la transférabilité de celui-ci dans presque n'importe quel contexte. En effet, le programme de prévention et d'éducation peut être offert à n'importe quelle population étudiante en adaptant quelques exercices selon la réalité des personnes participantes. Le programme peut être offert à des groupes ciblés ou à l'ensemble des personnes étudiantes d'un établissement selon les objectifs poursuivis. Le fait qu'il puisse être utilisé et mis en application par toute personne ayant la motivation d'améliorer les choses et le temps à investir est aussi un avantage. En effet, toute personne ayant un intérêt pour animer ces ateliers peut aller suivre la formation offerte par le CESH et ensuite animer ces ateliers. Cela étant dit, le besoin de formation peut amener un désavantage puisque pour y assister on doit également faire un investissement en argent et ces coûts associés pourraient éventuellement être un frein à quiconque voudrait entamer ce projet.

Finalement, le cheminement professionnel et personnel que ce programme a été en mesure de permettre pour l'animatrice qui a suivi la formation et qui a animé les ateliers est certainement un avantage complémentaire au projet d'innovation. Le fait de suivre la formation du CESH pour animer le programme *Déstresse et progresse*®, a permis à l'animatrice de mieux comprendre le phénomène du stress. Ce faisant, cela lui a aussi permis de mieux saisir ce que les personnes étudiantes vivent et lui a donné des outils pour mieux les accompagner. Le simple fait de réaliser que le stress est un phénomène nécessaire à la survie et que c'est tout à fait naturel de vivre du stress permet de prendre un pas de recul et d'être davantage dans la bienveillance et l'accueil des

personnes étudiantes qui en vivent. Reconnaître que l'on est stressé, que c'est normal et nécessaire est primordial pour changer de paradigme et permettre à chacun de mieux gérer le stress. La normalisation du stress est la porte d'entrée pour mieux le vivre. Si, à l'inverse, on perçoit le stress comme quelque chose que l'on doit juste réprimer ou annihiler, cela n'offre alors aucune possibilité de le prendre en charge et de mieux le gérer. Finalement, la notion de déversement du stress a permis à l'animatrice de faire une introspection et de se questionner sur son rôle à jouer dans le stress vécu par les personnes étudiantes dans ses groupes. Le stress étant un phénomène existant chez elle, cela lui a permis de mieux le prendre en charge et de constater un changement positif dans ses classes en parallèle avec son cheminement à ce sujet.

#### *1.4.2 Recrutement et rétention*

Le programme tel qu'il a été proposé initialement pourrait être amélioré pour ce qui est du recrutement et de la rétention. Pour qu'un programme d'éducation et de prévention puisse avoir un réel impact sur le stress des personnes qui en vivent, il faut d'abord que ce dernier suscite suffisamment leur intérêt pour s'y inscrire et ensuite pour participer à l'ensemble du programme. Il est donc impératif d'accorder une grande importance à ces deux éléments.

D'abord, afin d'évaluer correctement l'efficacité du recrutement, le questionnaire sur le stress perçu (PSS) aurait pu être distribué à l'ensemble des personnes étudiantes du programme de gestion ciblé. De cette façon, il aurait été possible d'évaluer les besoins réels d'améliorer le stress perçu chez les personnes étudiantes et ainsi comparer le nombre de personnes disant vivre du stress versus le nombre de personnes inscrites. Il aurait été ainsi possible de déterminer si le nombre d'inscriptions peu élevé est dû au manque d'intérêt pour ce genre de programme d'éducation et de

prévention ou plutôt à l'absence de besoin significatif en ce sens. Ensuite, la visite de l'animatrice auprès des personnes étudiantes a potentiellement amélioré le recrutement lors de la première édition puisqu'une augmentation du nombre d'inscriptions a été observée à la suite de cette visite. La promotion du programme qui a été effectuée dans le cours de psychologie peut y avoir contribué également. Pour une prochaine édition, il serait peut-être intéressant d'aborder les potentiels impacts du stress sur l'apprentissage au moment du recrutement afin d'éclairer les personnes étudiantes sur les avantages de la participation à un programme comme *Déstresse!*.

Il est évident que l'alternative des ateliers en ligne a été une bénédiction dans le contexte de confinement, mais le contact avec d'autres personnes qui vivent la même chose en présence permet d'amener les participants et participantes à s'ouvrir, à se dévoiler un peu plus et à créer des liens. Tout le soutien social que la participation au programme permet fait partie de l'efficacité de celui-ci, mais aussi peut influencer l'engagement. Étant donné la situation particulière dans laquelle la première mise en œuvre s'est retrouvée, il est difficile d'affirmer certaines choses sans contredit, mais la rétention des personnes participantes aurait été certainement plus grande si la pandémie mondiale n'était pas survenue.

Malgré le choix de la version adaptée du programme qui préconisait un nombre moins élevé d'ateliers (4), il semble que l'engagement nécessaire envers le programme est trop important pour les personnes étudiantes. Serait-il possible de diminuer le nombre de séances afin d'en avoir seulement deux, mais de deux heures chacune? Il est impossible d'affirmer que le programme aurait les mêmes bénéfices s'il était constitué de la sorte sans l'avoir évalué, toutefois il serait certainement pertinent d'en faire l'essai dans le futur. Considérant que l'animatrice a suivi la

formation pour animer ce programme en une seule journée et a pu constater un changement de perception et d'énormes apprentissages sur le stress, pourquoi les personnes étudiantes ne seraient-elles pas en mesure d'en faire autant? Peut-être faudrait-il prendre en considérations que le programme du CESH a été conçu pour convenir à des enfants de niveau primaire et qu'il était probablement pertinent dans ce contexte d'alléger le contenu en le divisant sur cinq séances. Cependant, la population collégiale est une population adulte qui serait certainement en mesure de faire ces apprentissages dans un nombre de séances moindre.

#### *1.4.3 Évaluation des retombées du programme*

L'évaluation du stress perçu a été effectuée par la PSS version 14 items dans ce projet d'innovation. Le coefficient alpha de Cronbach pour la cohérence interne du questionnaire étant très satisfaisant (.75), il s'agit d'un bon outil d'évaluation. Cependant, une recherche démontre que la version en 10 items permet l'évaluation du stress perçu sans aucune perte de ses qualités psychométrique (en réalité un petit gain) comparativement à la plus longue PSS14 (Cohen, 1988). Le coefficient alpha de Cronbach pour la PSS10 est légèrement augmenté à .78 pour sa cohérence interne. Ces faits considérés, plus le fait qu'un questionnaire plus court nécessiterait moins de temps à investir pour les personnes participantes, il serait très avantageux d'utiliser cette dernière version du questionnaire dans l'éventualité d'études ultérieures. Il faudra toutefois prévoir d'en faire la traduction puisque aucune version traduite de la PSS10 n'a été répertoriée lors du présent projet d'innovation, ce qui a, faute de temps, joué en la faveur de la PSS14.

Afin d'évaluer l'ensemble des retombées du projet d'innovation, certains éléments d'évaluation auraient pu être ajoutés. Par exemple, il aurait été pertinent de pouvoir évaluer avec

des données scientifiques les retombées que ce projet d'innovation a eues sur le stress perçu de l'animatrice. Un questionnaire PSS aurait pu être passé à l'animatrice avant et après l'animation des ateliers afin d'en mesurer l'impact sur son stress perçu. Ensuite, il aurait été intéressant d'évaluer les retombées réelles d'un programme d'éducation et de prévention du stress sur l'apprentissage des personnes étudiantes. Malheureusement, dans le contexte d'un projet d'innovation comme celui-ci, il n'était pas possible de le faire. Il aurait été cependant très pertinent d'évaluer si effectivement l'amélioration du stress perçu chez les personnes participantes a un effet positif sur leur apprentissage et leur réussite. Enfin, de manière à mieux évaluer les effets du programme sur les personnes participantes, des entrevues individuelles semi-dirigées auraient été un ajout de qualité aux données obtenues. Cela aurait permis de mieux s'approprier le contexte de vie des personnes participantes et peut-être nous aider à mettre en situation certains éléments de réponse aux deux questionnaires.

## CONCLUSION

L'élaboration de ce projet d'innovation avait comme objectif initial d'offrir une forme d'aide aux personnes étudiantes au collégial pour qui le stress vécu a des conséquences négatives sur leurs apprentissages. Pour ce faire, la praticienne-chercheuse est passée par l'ensemble des étapes de la démarche SoTL afin de proposer un projet d'innovation ayant comme objectifs d'améliorer le stress perçu chez les étudiants et les étudiantes, d'avoir un impact positif sur la gestion de celui-ci et, en parallèle, de démontrer sa propre évolution dans ce processus de développement professionnel.

Après avoir constaté une augmentation du nombre de personnes étudiantes vivant du stress dans ses classes, la praticienne s'est référée aux écrits scientifiques sur le sujet afin d'être en mesure de saisir les tenants et les aboutissants de ce phénomène grandissant. Il a été constaté qu'effectivement les problèmes de détresse psychologique sont importants dans notre société et que les personnes étudiantes ne font pas exception (Gosselin et Ducharme, 2017; Lorimier, 2001; Versaevel, 2014). La société d'aujourd'hui en est une de performance et cela a nécessairement un impact sur le stress vécu par l'ensemble de la population (Le Dévédec, 2013). Les personnes étudiantes au collégial se retrouvent devant des employeurs de plus en plus sélectifs et exigeants, et la peur de ne pas être à la hauteur est bien présente (Aubert, 2018). De plus, les étudiants et étudiantes au collégial vivent souvent plusieurs moments de transitions dans leur vie, et ce, parfois simultanément. Le passage du secondaire au cégep, le départ de la maison familiale, un retour aux études, la conciliation études-travail, la transition vers le marché du travail et le monde professionnel sont tout autant de situations qui peuvent faire vivre du stress. Le personnel

enseignant qui se retrouve aux premières lignes n'est pas toujours en mesure d'accompagner ces personnes de la meilleure façon. De plus, malgré l'offre des services d'aide des établissements scolaires, très peu d'étudiants et d'étudiantes vont chercher de l'aide. Il faut d'abord être en mesure de reconnaître que l'on vit du stress pour passer à l'étape d'aborder le problème, d'où l'importance de passer par l'éducation des personnes étudiantes pour qu'elles puissent bien comprendre ce qu'est le stress.

Une fois le problème bien situé, la praticienne-chercheuse s'est référée aux écrits scientifiques sur le sujet afin de s'assurer que les différents concepts reliés au stress soient exposés et bien documentés. Plusieurs facteurs contribuent au problème, certains sont internes à la personne étudiante (ressources personnelles) et d'autres externes (facteurs environnementaux) (Blanchet, 2011). Les facteurs environnementaux peuvent référer aux événements de vie, aux contextes de vie (familial, social, scolaire et économique) ou aux moments de transitions vécues. Comme l'impact éventuel sur les facteurs de risques externes des personnes étudiantes est à toute fin impossible à contrôler, il a été naturel d'élaborer un projet d'innovation tentant d'influencer positivement les facteurs internes. Lorsque l'on saisit que les facteurs internes sont ceux sur lesquelles on peut potentiellement avoir une influence, il va de soi de tenter un changement à ce niveau afin d'améliorer la situation. Effectivement, il est possible d'améliorer les facteurs de protection comme l'estime de soi, les stratégies d'ajustement (*coping*) et les perceptions en lien avec le stress si l'on met en place certaines mesures.

À partir de toutes les connaissances acquises en lien avec la problématique de départ, un projet d'innovation a été proposé afin d'avoir un impact sur le stress perçu des personnes étudiantes



au collégial. Le projet d'innovation s'est traduit par l'offre d'un programme d'éducation et de prévention sur le stress offert auprès d'une population étudiante au collégial. Ce choix a été fait puisqu'un programme comme celui-là permet, contrairement à d'autres méthodes offertes, de comprendre le phénomène du stress, de déterminer ses sources et d'offrir des stratégies d'adaptations reconnues scientifiquement. Cela permet un changement de perception de la personne étudiante face au stress et lui offre la possibilité d'avoir un impact tangible en se réappropriant son pouvoir sur celui-ci. Le programme *Déstresse!*, un programme consistant en quatre ateliers qui offrent des connaissances en lien avec le stress, ses manifestations, mais aussi des outils pour mieux le gérer a été élaboré à partir du programme *Déstresse et progresse*© (Lupien et al., 2013) et des travaux de Gingras (2019). Afin d'être en mesure d'apprécier ses éventuels effets sur le stress perçu et la gestion du stress par des stratégies d'adaptations, deux questionnaires ont été choisis. Le premier est le questionnaire sur le stress perçu qui a été rempli avant et après la participation afin d'observer un changement entre les deux temps et le deuxième est le questionnaire sur les stratégies d'adaptations qui a été rempli après la participation seulement.

Le programme a donc été implanté auprès d'une population étudiante d'un programme technique de gestion d'un établissement d'enseignement collégial de Montréal. Au terme du projet, deux éditions de *Déstresse!* ont été offertes à cause du faible taux de participation à la première édition qui s'est retrouvée en plein milieu de la première vague de pandémie mondiale. Les ateliers se sont déroulés en ligne à partir du deuxième atelier de la première édition et pour l'ensemble de la deuxième édition. L'ensemble des participantes ont répondu aux questionnaires exigés pour l'évaluation des retombées du programme. L'évaluation en lien avec le stress perçu a démontré une amélioration considérable chez certaines participantes et pour d'autres une amélioration

moindre. Une amélioration a tout de même été observée chez 100% des participantes. Ces résultats sont prometteurs afin d'améliorer le stress perçu chez les personnes étudiantes et sont certainement une source de motivation pour quiconque veut avoir un impact positif sur le stress vécu par ces dernières. Ensuite, l'évaluation de la perception des étudiants et des étudiantes par rapport à leur capacité à mieux gérer leur stress à la suite des ateliers a démontré que l'ensemble de l'échantillon a effectué un progrès en lien avec les stratégies de gestion du stress.

Finalement, le projet d'innovation proposé a également eu un impact considérable sur le développement professionnel de la praticienne-chercheuse. Tout d'abord, le fait d'apprendre sur le stress a permis de mieux comprendre le phénomène et ainsi de le reconnaître chez elle d'abord. De cette façon, cela permet aussi de mieux comprendre les personnes étudiantes qui le vivent aussi. Le fait de mieux gérer son stress pour le personnel enseignant devient une priorité. À l'image du masque à oxygène que l'on doit mettre sur son propre visage avant celui de son enfant s'il y a dépressurisation en avion, on doit d'abord être en mesure de bien gérer son propre stress avant de vouloir aider quelqu'un d'autre à gérer le sien. Lorsque l'on réalise qu'il y a un réel effet de déversement du stress entre les humains, cela nous amène à penser que le programme devrait être offert à l'ensemble du personnel de l'éducation. Un élément important est ressorti au terme de ce projet et c'est l'importance de créer une relation avec les étudiants et les étudiantes afin de permettre un lien de confiance et ainsi une propension à l'ouverture chez ceux-ci. Comme mentionné par St-Germain (2016), « [l']enseignant du collégial peut faire le choix d'être plutôt un facilitateur en créant les conditions nécessaires à la mise en place d'une relation pédagogique de coopération avec sa clientèle de jeunes adultes en classe » (p. 19). Il est difficile pour le commun des mortels de s'avouer avoir besoin des autres ou d'exprimer le fait de vivre des difficultés. La

peur du jugement, du rejet et parfois même d'avoir l'air faible aux yeux des autres peuvent être présentes chez plusieurs êtres humains, mais semblent plus significatives chez l'adolescent ou le jeune adulte. Devenir un collaborateur au mieux-être des personnes étudiantes, comme enseignant ou enseignante, apparaît comme essentiel afin de leur offrir le contexte le plus optimal pour leurs apprentissages et leur réussite.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allard, S. (2016, 11 janvier). Quand le stress devient détresse, *La Presse+*. Repéré à [https://plus.lapresse.ca/screens/219ffe11-568a-4c11-9652-f287252e00af\\_7C\\_uTCAjnBqczrr.html](https://plus.lapresse.ca/screens/219ffe11-568a-4c11-9652-f287252e00af_7C_uTCAjnBqczrr.html)
- Alemu, Y. (2014). Perceived Causes of Mental Health Problems and Help-Seeking Behavior among University Students in Ethiopia [Causes perçues des problèmes de santé mentale et comportement de recherche d'aide chez les étudiants universitaires en Éthiopie]. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36(2), 219-228. doi : <https://doi.org/10.1007/s10447-013-9203-y>
- Aubert, H-S. (2019, 10 octobre). Plus du tiers des adolescents en détresse psychologique au Québec. *La presse*. Repéré à <https://www.lapresse.ca/actualites/sante/2019-10-10/plus-du-tiers-des-adolescents-en-detresse-psychologique-au-quebec>
- Aubert, N. (2018). Accélération et hyperconnexion à l'ère du capitalisme financier : accomplissement de soi ou dépossession de soi? Dans N. Aubert (dir.), *@ la recherche du temps : Individus hyperconnectés, société accélérée : tensions et transformations* (p. 9-23). Toulouse, France : Érès.
- Blanchet, D. (2011). *Analyse des facteurs de l'anxiété vécue chez les étudiants québécois au niveau collégial* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Québec, Canada. Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/2836>

- Bluteau, J. (2017). *Validation d'un programme de développement de compétences pour faire face au stress chez des adolescents présentant des troubles intériorisés* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada. Repéré à <http://depote.uqtr.ca/id/eprint/8162>
- Bruchon-Schweitzer, M. et Siksou, M. (2008). La psychologie de la santé. *Le Journal des psychologues*, 7(7), 28-32. doi : 10.3917/jdp.260.0028.
- Buchanan, T., Bagley, S., Stansfield, R.B. et Preston, S. (2012). The empathic, physiological resonance of stress [La résonance empathique et physiologique du stress]. *Social Neuroscience*, 7(2), 191-201.
- Cannon, W. (1920). Bodily changes in pain, hunger, fear and rage. an account of recent researches into the function of emotional excitement. *Jama: The Journal of the American Medical Association*, 74(21), 1477–1477. doi : <https://doi.org/10.1001/jama.1920.02620210045032>
- Cohen, S. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States [Stress perçu dans un échantillon probabiliste des États-Unis]. Dans S. Spacapan et S. Oskamp (dir.), *The Claremont Symposium on Applied Social Psychology. The social psychology of health* (p. 31-67). Newbury Park, CA, États-Unis : Sage Publications.
- Cohen, S., Kamarck, T. et Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress [Une mesure globale du stress perçu]. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396. Repéré à [www.jstor.org/stable/2136404](http://www.jstor.org/stable/2136404)

Collège Ahuntsic. (2019). Système d'information sur les programmes et le cheminement scolaire (SIPECS). Montréal, Canada : Édition Collège, Automne 2019.

Dantzer, R. (1989). *L'illusion psychosomatique*. Paris, France : Éditions Odile Jacob.

Diamond, D. M., Campbell, A. M., Park, C. R., Halonen, J. et Zoladz, P. R. (2007). The temporal dynamics model of emotional memory processing: a synthesis on the neurobiological basis of stress-induced amnesia, flashbulb and traumatic memories, and the Yerkes-Dodson law [Le modèle de dynamique temporelle du traitement de la mémoire émotionnelle : une synthèse sur la base neurobiologique de l'amnésie induite par le stress, des flashes et des souvenirs traumatiques, et la loi de Yerkes-Dodson]. *Neural plasticity*, 2007, 60803-60803. doi : <https://doi.org/10.1155/2007/60803>

Dumont, M., Massé, L., Potvin, P. et Leclerc, D. (2012). *Funambule. [ensemble multi- supports] : pour une gestion équilibrée du stress*. Québec, Canada : Édition Septembre.

Dumont, M. et Leclerc, D. (2007). Chronicité du stress : adaptation psychosociale et résultats scolaires des adolescents. *Revue francophone du stress et du trauma*, 7(3), 173-182.

Dumont, M., Leclerc, D. et Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez les élèves de quatrième secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 4, 254.

- Dumont, M., Leclerc, D., Massé, L. et McKinnon, S. (2015). Étude de validation du programme Funambule : pour une gestion équilibrée du stress des adolescents. *Éducation et francophonie*, 43(2), 154–178. doi : <https://doi.org/10.7202/1034490ar>
- Dumont, M., Leclerc, D., Massé, L., Potvin, P. et McKinnon, S. (2009). Programme de gestion du stress des adolescents comme levier de résilience. Dans N. Nader-Grobois (dir.), *Résilience, régulation et qualité de vie : concepts, évaluation et intervention* (p. 301-305). Louvain-La-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Fédération des cégeps. (2015). Mémoire de la Fédération des cégeps déposé dans le cadre de la consultation sur le renouvellement de la Politique québécoise de la jeunesse. Octobre 2015.
- Faurie, I., Thouin, C. et Sauvezon, C., (2016). Étude longitudinale du stress perçu chez les étudiant.e.s : effets modérateurs de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 45(1), 1-22. doi : 10.4000/osp.4700 Repéré à <https://journals.openedition.org/osp/4700>
- Folkman, S. et Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping [Stress, évaluation et adaptation]*. New York, NY, États-Unis : Springer Publishing Company.
- Fortier, M. (2018, 1<sup>er</sup> juin). La détresse psychologique préoccupe les étudiants universitaires. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/societe/education/529240/la-detresse-psychologique-preoccupe-les-etudiants>

Girolamo, A. (2018). *Une meilleure capacité à faire face au stress pour une réduction de l'agressivité réactive chez les élèves du secondaire : évaluation du programme in vivo* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.

Gosselin, M. et Ducharme, R. (2017). Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectifs. *Service social*, 63(1), 92-104. doi : <https://doi.org/10.7202/1040048ar>

Gouvernement du Canada. (s.d.). *Document d'information sur le « droit à la déconnexion »*. Repéré à <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/ministere/portefeuille/travail/programmes/normes-travail/consultation-droit-a-la-deconnexion-et-travail-demande/document-information-droit-a-la-deconnexion.html>

Gouvernement du Québec. (2002). *Statistiques de santé et de bien être selon le sexe - Tout le Québec*. Québec, Canada : Ministère de la Santé et des Services Sociaux, Institut de la statistique du Québec. Repéré à <https://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/statistiques-donnees-sante-bien-etre/statistiques-de-sante-et-de-bien-etre-selon-le-sexe-volet-national/trouble-panique-phobie-sociale-agoraphobie-et-trouble-anxieux/>

Gouvernement du Québec. (2016). *L'Enquête québécoise sur la santé de la population, 2014-2015 : pour en savoir plus sur la santé des Québécois (Résultats de la deuxième édition)*. Québec, Canada : Ministère de la Santé et des Services Sociaux, Institut de la statistique du Québec. Repéré à <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la->



[sante-de-la-population-2014-2015-pour-en-savoir-plus-sur-la-sante-des-quebecois-resultats-de-la-deuxieme-edition.pdf](#)

Guillet, L. (2008). *Stress, modèles et application : actes du Colloque National de la Recherche dans les IUT*. Lorient, France 2008.

Isaac, H., Campoy, E. et Kalika, M. (2007). Surcharge informationnelle, urgence et TIC. l'effet temporel des technologies de l'information. *Management & Avenir*, 13(3), 149-168.

Jauréguiberry, F. (2018). Peut-on encore se déconnecter de temps en temps? Dans N. Aubert (dir.), *@ la recherche du temps : Individus hyperconnectés, société accélérée : tensions et transformations* (p. 25-37). Toulouse, France : Érès.

La presse canadienne (2019, 19 novembre). La détresse psychologique répandue chez les étudiants universitaires. *La presse*. Repéré à <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2019-11-19/la-detresse-psychologique-repandue-chez-les-etudiants-universitaires>

Le Dévédec, N. (2013). *La société de l'amélioration, Le renversement de la perfectibilité humaine, de l'humanisme des lumières à l'humain augmenté* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Québec, Canada et Université de Rennes 1, Rennes, France. Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/10821>

Le Scanff, C. (2005). Les différentes formes de stress et leur influence sur la performance sportive. *Bulletin de psychologie*, 475(1), 69-72.

Lorimier, R-C. (2001). Le sens de la réussite à l'ère de la mondialisation. *Pédagogie collégiale*, 15(2), 4-8.

Lupien, S. (2010). *Par amour du stress*. Boisbriand, Canada : Les Éditions au Carré.

Lupien, S. J. et McEwen, B. S. (1997). The acute effects of corticosteroids on cognition: integration of animal and human model studies [Les effets aigus des corticostéroïdes sur la cognition: intégration d'études de modèles animaux et humains]. *Brain Research Reviews*, 24(1), 1-27. doi : [https://doi.org/10.1016/S0165-0173\(97\)00004-0](https://doi.org/10.1016/S0165-0173(97)00004-0)

Lupien, S. J., Ouellet-Morin, L., Trépanier, L., Juster, R. P., Marin, M.F., François, N., ... Plusquellec, P. (2013). The DeStress for Success Program: Effects of a stress education program on cortisol levels and depressive symptomatology in adolescents making the transition to high school [Le programme DéStresse et Progresse : Effets d'un programme d'éducation sur le stress sur les niveaux de cortisol et la symptomatologie dépressive chez les adolescents en transition vers l'école secondaire]. *Neuroscience*, 249, 74-87. doi : <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2013.01.057>

Marcotte, D. et Paré, M-L. (2014). La consultation de services psychologique chez les jeunes adultes : enjeux et pistes de solution. *Psychologie Québec*, 31(4), 29-31.

Marcotte, D., Paré M.-L. et Lamarre, C. (2018). A pilot study of a preventive program for depressive and anxious symptoms during the postsecondary transition [Une étude pilote d'un programme de prévention des symptômes dépressifs et anxieux pendant la transition

- postsecondaire], *Journal of American College Health*, 68(1), 32-38. doi : <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1518907>
- Marcotte, D., Viel, C., Paré, M-L. et Lamarre, C. (2016). *Zenétudes : vivre sainement la transition au collège*. Québec, Canada : Presses de l'Université de Québec.
- Masi, L., Herba, C. et Garel, P. (2019). Projet pilote : exploration de l'utilisation d'internet et des médias sociaux chez un groupe d'adolescents ayant participé à espace transition. *Annales Médico-Psychologiques*, 177(4), 319–326. doi : <https://doi.org/10.1016/j.amp.2018.04.009>
- Miller, A. (2013, 17 juin). *Les étudiants souffrent de stress et d'anxiété, révèle un sondage canadien. Le devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/societe/education/381072/les-etudiants-souffrent-de-stress-et-d-anxiete-revele-un-sondage-national>
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels: trois concepts aux liens étroits, *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13-16.
- Nawaz, M. A., Shah, Z., Nawaz, A., Asmi, F., Hassan, Z., et Raza, J. (2018). Overload and exhaustion: Classifying SNS discontinuance intentions [Surcharge et épuisement: classification des intentions de rupture de SNS]. *Cogent psychology*, 5(1). doi : <https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1515584>
- New Hampshire Government. (2014). *Perceived stress scale*. State of New Hampshire, NH : New Hampshire Department of Administrative Services, Division of risk and benefits,

Employee Assistance Program. Repéré à  
<https://das.nh.gov/wellness/docs/percieved%20stress%20scale.pdf>

Office québécois de la langue française (2018). *Grand dictionnaire terminologique*. Repéré à  
<http://www.granddictionnaire.com/Resultat.aspx>

Oberle, E. et Schonert-Reichl, K.A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students [Contagion du stress en classe? Le lien entre l'épuisement professionnel des enseignants et le cortisol du matin chez les élèves du primaire]. *Social Science & Medecine*, 159, 30-37. doi :  
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>

Plusquellec, P., Trépanier, L., Juster, R.P., Marin, M.-F., Sindi, S., François, N., ... Lupien, S. (2015). Étude pilote des effets du programme DéStresse et Progresse chez les élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire intégrés dans une école secondaire. *Éducation et Francophonie*, 43(2), 6-29.

Quintard, B. (2001). Concepts, stress, coping : Le concept de stress et ses méthodes d'évaluation. *Recherche en soins infirmiers*, 67, 46-67.

Salehi, B., Cordero, M.I., et Sandi, C. (2010). Learning Under Stress: The Inverted-U-Shape Function Revisited [Apprendre sous le stress: la fonction en forme de U inversé revisitée. Apprentissage et mémoire]. *Learning & Memory*, 17(10), 522-530. doi :  
<https://doi.org/10.1101/lm.1914110>

- Schick, A. G., Gordon, L. A., et Haka, S. (1990). Information overload: a temporal approach [Surcharge d'information: une approche temporelle]. *Accounting, Organizations and Society*, 15(3), 199–220. doi : [https://doi.org/10.1016/0361-3682\(90\)90005-F](https://doi.org/10.1016/0361-3682(90)90005-F)
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents [Un syndrome produit par divers agents nocifs]. *Nature*, 138.
- Selye, H. (1952). The story of the adaptation syndrome [L'histoire du syndrome d'adaptation]. *The American Journal of the Medical Sciences*, 224(6), 711-711.
- St-Germain, M. (2016). Une relation pédagogique de coopération en classe au collégial (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec en Outaouais et Université du Québec à Montréal, Québec, Canada. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/10686/>
- Svetaz M.V., Ireland, M., Blum, R. (2000). Adolescents With Learning Disabilities: Risk and Protective Factors Associated With Emotional Well-Being: Findings From the National Longitudinal Study of Adolescent Health [Adolescents ayant des troubles d'apprentissage: facteurs de risque et de protection associés au bien-être émotionnel: résultats de l'étude longitudinale nationale sur la santé des adolescents]. *Journal of adolescent health*, 27(5), 340-348. doi : [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(00\)00170-1](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(00)00170-1)
- Versaevel, L. N. (2014). *Canadian Post-Secondary Students, Stress, and Academic Performance – A Socio-Ecological Approach [Étudiants canadiens de niveau postsecondaire, stress et rendement scolaire - Une approche socio-écologique]* (Thèse de doctorat inédite). University of Western Ontario, Ontario, Canada. Repéré à <https://ir.lib.uwo.ca/etd/2657>

- Vezeau, C., Rainville, M.-C. et Gingras, H. (2019). *Facteurs associés à la détresse psychologique des étudiants : Mieux comprendre pour mieux intervenir*. Rapport de recherche PAREA 2016-006. Cégep régional de Lanaudière à Joliette, Québec, Canada.
- Viau, R. (1995). L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 375–398. doi : <https://doi.org/10.7202/1018209ar>
- Yerkes, R. M. et Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation [La relation entre la force du stimulus et la rapidité de la formation des habitudes]. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459-482.

## ANNEXE A. MACROPLANIFICATION DES ATELIERS

### ATELIER #1

- Qu'est-ce que le stress ? Comment te sens-tu lorsque... Début exercice stressseurs dans le pot
- Recette du stress (ingrédients)
- Exercice des stressseurs dans le pot au tableau
- Explication du journal de bord (JDB)
- Exercice #1 JDB
- Stressseurs communs et individuels -> Différentes interprétations pcq nous percevons tous les situations et les événements différemment.
- SPIN d'histoire de cas ou un cas commun
- Vidéos -> comment as-tu su qu'ils étaient stressés
- La semaine prochaine -> Comment ton corps réagit
- Devoir exercice #2 JDB

### ATELIER #2

- Retour sur exercice #2 JDB
- Comment ton corps réagit -> réponse physiologique
- Mobilisation d'énergie/Mammouth
- Où va l'énergie (Haltérophile, lanceur de javelot, ?)
- Chacun sa façon de se débarrasser de l'énergie. (Perception ET réaction diffère pour chacun)
- Stratégie d'adaptation centrée sur les émotions (Trucs rapides)
  - Faire du bien, Rire, Bouger, Respiration abdominale (Chante, prie, écoute de la musique, etc.)
- La semaine prochaine -> Moyen encore plus efficace -> SPINer
- Devoir exercice #3 JDB

### ATELIER #3

- Retour sur exercice #3 JDB (Combien de stressseurs, Ingrédients, Réaction corporelles, dépense énergie, chaîne bonnes actions)
- Au tableau -> Stressseurs + SPIN + Stratégie
- On ne peut éliminer le stress
- Chacun interprète différemment le stress et doit donc trouver SA solution pour s'y adapter
- Semaine dernière court terme, cette semaine stratégie d'adaptation centrée sur le

problème (cognitive ou axé sur l'intelligence ?) long terme.

- Outil SPIN (ReSPIN) identifier les ingrédients et les neutraliser
- Donner des exemples +++++ Comment peut-on rendre cette situation moins stressante ?
- Plan B (C, D, E, F) Porte de sortie pour le cerveau -> Arrêt de la réponse
- La semaine prochaine -> Le soutien social
- Devoir exercice #4 JDB

#### ATELIER #4

- Retour sur exercice #4 JDB
- Semaines dernières, stratégie centrée sur les émotions et sur le problème
- Cette semaine, l'arme secrète -> Support social
- Support social VS pression sociale
- Activité Test du stress social de Trier (TSST) (Support social) -> Exercice #5 (Arbre du support social)
- Expérience de la ligne (Pression sociale) -> Entourer ceux qui sont aussi une pression



## ANNEXE B. MICROPLANIFICATION

### ATELIER #1

#### ACCUEIL (5 min.)

Carton pour faciliter les échanges, visite du service d'aide psychosocial du Collège

#### LE STRESS, C'EST QUOI ? (5 min.)

Nous savons tous ce qu'est le stress... mais le savons-nous vraiment ?

Comment te sens-tu quand tu dois faire un exposé ? Juste avant que ton prof te remette un examen ?

Déconstruire le mythe du temps – Les stress n'est pas synonyme de manque de temps, sinon comment expliquer qu'on puisse se sentir stressé à l'idée de prendre l'avion ou de commencer un nouveau travail.

#### DÉFINITION (5 min.)

Réponse physiologique(physique) à une menace détectée dans mon environnement par mon cerveau.

-> Exercice **STRESSEUR DANS LE POT**

#### RECETTE DU STRESS (5-10 min)

Toutes situations (stresseurs) qui génère une réponse de stress doit minimalement avoir un des 4 ingrédients du stress. Possible que tu aies entendu l'acronyme CINE, c'est la même chose, mais ici nous utiliserons le SPIN.

S : Sens du contrôle (Ex : Panne de métro et tu seras en retard pour ton cours où c'est examen.)

P : Personnalité menacée (Ex : En sport, il y a deux capitaines qui choisissent les membres de leur équipe et tu fais partie des derniers choisis)

I : Imprévisibilité (Ex : Tu ne connais pas les questions qui seront à l'examen d'accès)

N : Nouveauté (Ex : Ta première journée en stage, première journée dans un milieu de travail)

### IDENTIFIER LES STRESSEURS (10 min.)

Est-ce que vos stressseurs contiennent des ingrédients de la recette ?

### SORTIR LES STRESSEURS DU POT ET LES DÉCORTIQUER AVEC LA GRILLE AU TABLEAU

1. Sens de contrôle faible Personnalité menacée Imprévisibilité Nouveauté

2. Sens de contrôle faible Personnalité menacée Imprévisibilité Nouveauté

Tous les exemples ont au moins un ingrédient du modèle SPIN. Le plus d'ingrédients présents, le plus stressé tu te sentiras.

### STRESS RELATIF ET ABSOLU (15 min.)

Cette menace peut être réelle (stress absolu) ou subjective (stress relatif).

Exemple de stress absolu -> Tsunami, alerte à la bombe, incendie, (menace imminente à la vie)

Exemple de stress relatif -> Présentation orale, rencontrer une nouvelle personne, changer d'école, faire un saut en parachute, aller à la piscine, etc.

### STRESS INDIVIDUEL ET STRESS COMMUN (Exemple du pot, certain reviennent d'autres pas)

•Maintenant, identifier les éléments du SPIN qui sont impliqués dans le stressseur commun.

1.Quels éléments sont impliqués dans le stressseur ?

2.Qui pense que c'est une situation avec un faible contrôle ? Pourquoi ?

3.Menaçante pour la personnalité ? Pourquoi ?

4.Imprévisibilité ? Pourquoi ?

5.Nouvelle ? Pourquoi ?

Nous percevons et interprétons toutes les situations et les événements différemment.

### POURQUOI ?

Stress absolu est généralement commun, mais même les stress relatifs peuvent être les mêmes pour certaines personnes, mais aussi très personnel à chacun. C'est pourquoi on ne peut comprendre le stress de quelqu'un que si cette personne nous l'explique. C'est également pourquoi personne ne peut vous dire « Mais non tu n'as pas de raison de stresser pour ça » Donner l'exemple de la personne qui est stressé d'aller à la piscine publique. (Elle ne sait pas nager, menace à l'égo, sentiment de contrôle). Nous avons un chemin de vie et des expériences différentes ce qui nous amène à interpréter les situations et événements de façon différentes.

### OBSERVER ET INTERPRÊTER (10 min.)

Situations stressantes

Lien vidéo <https://youtu.be/djdmEuZYElc>

Lien vidéo <https://youtu.be/6kQ14T4G7q8>

Comment sais-tu que ces gens sont stressés ?

### PROCHAIN ATELIER (5 min.)

Reconnaître la réponse de stress (Comment sais-tu que tu es stressé ?)

-> Signes physiques

-À chaque fois qu'on est stressé, notre corps produit une 'réponse physique de stress' et il est important d'être à l'affût de cette réponse physique de stress, car c'est le message que notre cerveau nous envoie pour nous dire qu'on est stressé !

Stratégies centrées sur les émotions (Trucs rapides)

Dans le prochain exercice, tu dois penser à comment ton corps réagit quand tu es stressé. Que ressens-tu exactement ?

-> Journal de bord, Activité #1 et #2, P.2 et P.5

-> Journal de bord (espace pour t'exprimer, document personnel alors ne pas mettre son nom, important de l'apporter pour chaque rencontre)

### ATELIER #2

Accueil + Retour JDB (Activité #1 et #2 P.2 et P.5) (5 min.)

Comment avez-vous su que vous étiez stressés ?

Maintenant je vais vous expliquer comment votre corps répond lorsqu'il fait face à une situation stressante.

### PRÉHISTOIRE-MOBILISATION D'ÉNERGIE ? (10 min.)

Le stress est nécessaire afin de mobiliser l'énergie pour faire face à la menace.

Si nous retournons à la préhistoire. Nous sommes tous des chasseurs de la tribu Bogong et nous cherchons de la nourriture. Soudain un énorme mammouth avec de longues défenses blanches et un pelage laineux surgit. Nous faisons face à quelque chose de stressant, que faisons-nous ?

Nous avons deux choix : Tenter de combattre le mammouth ou le fuir. C'est ce à quoi sert la réponse de stress de ton corps, elle rassemble l'énergie qui te prépare à fuir ou à combattre et tuer le mammouth. C'est ce qu'on appelle la réponse de fuite ou combat.

### LA RÉPONSE PHYSIOLOGIQUE DE STRESS (5 min.)

*Lorsque nous percevons quelque chose de stressant, il s'ensuit une cascade d'événements biologiques. Il en résulte la sécrétion d'hormones du stress, tels l'adrénaline et le cortisol. D'où vient le cortisol et à quoi sert-il ?*

*Dans le jargon scientifique, le système de réponse au stress est nommé l'axe hypothalamo-pituitaire-surrénalien.*

*Lorsqu'un agent stressant est identifié :*

*L'hypothalamus (petite région du cerveau) -> corticolibérine -> glande pituitaire-> adénocorticotrophine -> aux glandes surrénales. Comme leur nom l'indique, ces glandes sont situées juste au-dessus des reins. Le second messager dit aux glandes surrénales de sécréter du cortisol et de l'adrénaline. Ces hormones servent à mobiliser l'énergie nécessaire pour réagir. Parce qu'il est très important pour plusieurs fonctions biologiques, le cortisol a des **récepteurs** pratiquement partout dans l'organisme, y compris dans le cerveau.*

***Ex.:** Si vous devez vous enfuir à toutes jambes, vous enverrez toute votre énergie pour alimenter vos muscles afin de courir plus vite et la priorité sera donnée aux récepteurs situés dans les muscles de vos jambes.*

C.E.S.H [WWW.STRESSHUMAIN.CA](http://WWW.STRESSHUMAIN.CA).

### COMMENT TON CORPS RÉAGIT-MANIFESTATIONS PHYSIQUES (Journal de bord p.8) (15 min.)

Les pupilles se dilatent (deviennent plus grosses) – ce qui nous permet de voir plus clairement

Les poils se dressent – ce qui nous fait paraître plus gros afin d'effrayer notre adversaire

Le rythme cardiaque augmente – ce qui nous permet d'envoyer plus de sang dans nos muscles

La respiration augmente – il y a donc plus d'oxygène

Les glandes sudoripares s'ouvrent – ce qui permet au corps de se refroidir lorsqu'il travaille beaucoup

Les muscles deviennent tendus

La digestion ralentit – maux de ventre

Nos sens sont aux aguets – Hypervigilance

-Ton corps réagit pour survivre.

Où va l'énergie ? Problème du stress aujourd'hui... Le cerveau ne sait pas que nous sommes en 2020 et qu'il n'y a plus de mammouth, il envoie le même message hormonal aux glandes surrénales.

Exemples des sportifs après la mobilisation d'énergie (sprinter, haltérophilie, joueur de soccer, etc.)

•Chacun a sa manière unique de se débarrasser de son énergie tout comme notre PERCEPTION du stress est différente pour chacun. Notre manière de RÉAGIR au stress est différente.

-Comment faites-vous pour vous débarrasser de l'énergie accumulée après un stress? (ex.: pleurer, crier, se fâcher, faire de l'exercice, etc.)

Si on se débarrasse de l'énergie cumulée on évitera qu'elle sorte au mauvais moment et de la mauvaise façon.

## TRUCS RAPIDES-STRATÉGIE CENTRÉE SUR LES ÉMOTIONS (15 min.)

•Stratégies d'adaptation (les expliquer) Dans ton cahier du participant p.12

-Fais du bien autour de toi : chaîne de bonnes actions, défi à la classe (cerveau envoie msg + au corps et cela diminue le stress)

-Rire : bandes dessinées, blagues, un rigolo est populaire, car il nous déstresse, etc. (Lorsque l'on rit on sécrète des hormones qui diminuent l'effet des hormones de stress)

-Bouger : perdre son énergie accumulée dans la pratique d'un sport (Éliminer les hormones pour ne pas qu'elle s'accumule dans le corps)

-Respiration abdominale (bedaine). Ton but ici est d'étirer ton ventre au maximum quand tu rentres de l'air dans ton corps. Ceci arrête ta réponse de stress, car l'air qui entre dans ton ventre étire un muscle appelé le diaphragme. Quand il est assez étiré, ce muscle active le système parasympathique qui fait cesser la réponse de stress. + on étire + on risque d'arrêter la réponse.

Chante : chante et garde la note un peu plus longtemps que nécessaire. Cela va aussi mener à un étirement de ton diaphragme et aider à arrêter la réponse de stress.

Prie : La voix monotone qu'on utilise sans s'en rendre compte quand on prie mène aussi à un étirement du diaphragme, et à une diminution de la réponse de stress!

Écoute de la musique : le cerveau synchronise la respiration avec la musique et ceci fait diminuer ta réponse de stress.

## PROCHAIN ATELIER (5 min.)

- La semaine prochaine, nous verrons un moyen encore plus efficace : ReSPINER
  - > Journal de bord, Exercice #3, p.9
- 

## ATELIER #3

Retour sur JDB Exercice #3, p. 9

Stratégies utilisées pour vous débarrasser de votre stress ?

### DISSÉQUER LE PROBLÈME-STRATÉGIE D'ADAPTATION CENTRÉE SUR LE PROBLÈME (COGNITIVE)

On ne peut pas éliminer le stress. Chacun interprète différemment le stress donc chacun doit trouver sa solution. Il n'y a pas de méthode universelle.

Disséquer le problème à l'aide du SPIN et ReSPIN. Cela te permet de constater ce qui te rend stressé.

Exemple de situation avec SPIN et ReSPIN.

#### Exemple #1

J'ai une présentation à faire avec un projecteur et une télécommande que je n'ai jamais utilisé.

SPIN -> Sens du contrôle faible, personnalité menacée, imprévisibilité et nouveauté.

Faire des imprime-écran de ma présentation et en imprimer une copie afin d'être en mesure d'avoir l'information pour suivre le fil de ma présentation si un bug informatique arrive. (S, P, I) Arriver une heure avant ma présentation pour tester le matériel. (N)

Demander aux étudiants de donner des exemples...

Exemple #2 Mon coloc me demande sans cesse de nettoyer ma vaisselle.

Exemple #3 Ma belle-mère s'invite toujours à souper sans aviser d'avance

Exemple #4 Enfant qui se fait garder « smarties » ou changement d'école fille de Sonia

### L'IMPORTANCE DU PLAN B

Lorsque tu as disséqué le problème et que tu as un plan d'action, il arrive que celui-ci ne fonctionne pas aussi bien que prévu. Il est très utile d'avoir un plan B et même C, D et E.

Exemple -> J'ai échoué un examen de médecine.

Plan B -> Ajouter une heure d'étude par semaine à la bibliothèque. Tu es toujours dérangé par des amis à la bibliothèque

Plan C -> Demander une rencontre avec l'enseignant. Je travaille pendant ces disponibilités.

Plan D -> Demander de l'aide à un(e) collègue de classe. Sa façon d'expliquer ne me convient pas ou il n'est pas disponible en même temps que moi.

Plan E -> Demander à un enseignant de troisième année si un de ces étudiants voudrait faire du tutorat en médecine.

Ainsi de suite...

Tu dois te rappeler que la seule chose dont ton cerveau a besoin pour arrêter la réponse de stress est une porte de sortie. Lorsqu'il a un plan B, il diminue le signal qui mène à une réponse de stress... et tu te sens beaucoup mieux.

Les stratégies sont à la page 12 de ton Journal de bord

C'est certain que certaines situations auxquelles vous faites faces ne sont pas toujours évidentes à contrôler, c'est d'ailleurs pour ces situations que les stratégies à court terme sont très utiles pour diminuer ton stress. Mais lorsque c'est possible, fais face aux situations en es disséquant et en trouvant des solutions qui seront plus utiles à long terme.

### PROCHAIN ATELIER

L'arme secrète

-> Journal de bord, Activité #4, p. 13

### ATELIER #4

Retour sur JDB, exercice #4, p. 12

Deux derniers ateliers stratégies émotions et cognitive, Mais il existe une arme secrète, sans doute la meilleure pour faire face au stress -> Le support social

Un bon moyen de s'adapter à une situation stressante = rechercher du support social

- ➔ Parle à un ami
- ➔ Demande conseil à un membre de ta famille, un professeur en qui tu as confiance, etc
- ➔

### SUPPORT SOCIAL

### Exercice TSST

1 volontaire pour sortir de la classe et lui demander de revenir faire une présentation de 5 minutes sur « Pourquoi les dauphins sautent-ils en dehors de l'eau ? »

À quel point c'était stressant de 1 à 10.

3 volontaires pour sortir de la classe et revenir faire un exposé sur « Qu'est-ce que les mathématiques ? » ou « Qu'est-ce qui différencie les lions et les chats ? »

À quel point c'était stressant de 1 à 10.

Conclusion, être en groupe augmente le support social et diminue le stress

Compléter l'arbre du support social p. 15 du JDB

Écrit le nom des personnes qui représentent ton support social, un nom par feuille, si tu en manques tu peux en dessiner de nouvelles.

### PRESSION SOCIALE

Exercice de la ligne ou du train et demander de faire un choix et ensuite débattre pour convaincre l'équipe adverse

Écrit sur une feuille ta réponse, note ton niveau de stress à prendre cette décision de 1 à 10.

On sépare le groupe selon les réponses, donne 5 min pour convaincre les gens du groupe adverse que votre réponse est la meilleure et vous pouvez changer de groupe si vous changez d'idée.

Notez à quel point c'était stressant ou inconfortable sur votre feuille (1-10) ?

Le support social peut parfois devenir de la pression sociale.

Tes amis qui sont toujours là pour toi décide d'essayer de prendre de la drogue et te dise que si tu ne le fais pas avec eux tu n'es pas cool. -> Pression sociale

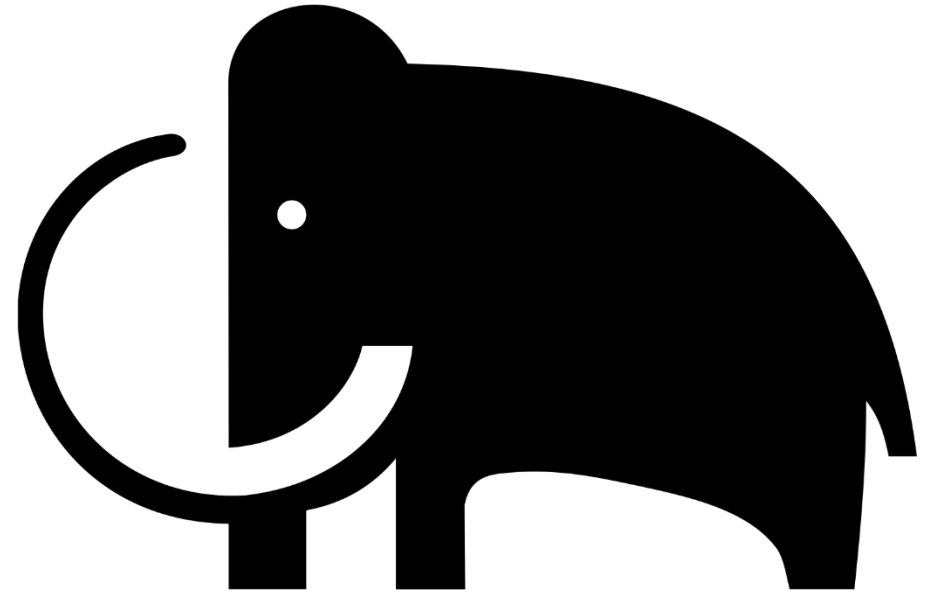
Compléter l'arbre en entourant les personnes que vous croyez qui deviennent une pression sociale pour vous dans certains domaines.

Pas réaliste de changer de groupe d'amis, mais possible de trouver un cercle plus sain. Surtout peut-être y a-t-il certaines sphères de ta vie avec lesquelles certaines personnes sont un support et d'autres une pression.

### FIN DES ATELIERS



ANNEXE C. CAHIER DU PARTICIPANT



Auteur inconnu. NetClipart. Repéré à  
<https://www.netclipart.com/isee/ibRoosm> mammoth-logo-hypermarch-mammouth

# ATELIERS DÉSTRESSE !

# ACTIVITÉ 1

Est-ce que quelque chose de stressant s'est produit aujourd'hui ?

Si oui, qu'est-il arrivé? Fais une liste de toutes les choses qui t'ont rendu(e) stressé(e).

1. _____			
Sens du contrôle bas	Personnalité menacée	Imprévisibilité	Nouveauté
2. _____			
Sens du contrôle bas	Personnalité menacée	Imprévisibilité	Nouveauté
3. _____			
Sens du contrôle bas	Personnalité menacée	Imprévisibilité	Nouveauté
4. _____			
Sens du contrôle bas	Personnalité menacée	Imprévisibilité	Nouveauté
5. _____			
Sens du contrôle bas	Personnalité menacée	Imprévisibilité	Nouveauté

6. _____			
Sens du contrôle bas	Personnalité menacée	Imprévisibilité	Nouveauté
7. _____			
Sens du contrôle bas	Personnalité menacée	Imprévisibilité	Nouveauté
8. _____			
Sens du contrôle bas	Personnalité menacée	Imprévisibilité	Nouveauté
9. _____			
Sens du contrôle bas	Personnalité menacée	Imprévisibilité	Nouveauté
10. _____			
Sens du contrôle bas	Personnalité menacée	Imprévisibilité	Nouveauté

En dessous de chaque situation qui t'a rendu(e) stressé(e), encercle quel(s) élément(s) du S.P.I.N. faisaient partie de la situation.

**Mon espace** — dessine ou écris.... Fais que ce tu aimes pour libérer ton stress

## ACTIVITÉ 2

Identifie un stresser – un événement, une personne ou une situation qui t’a causé du stress. À côté de chaque stresser, explique comment ton corps a réagi au stresser (comment tu as su que tu étais stressé(e)).

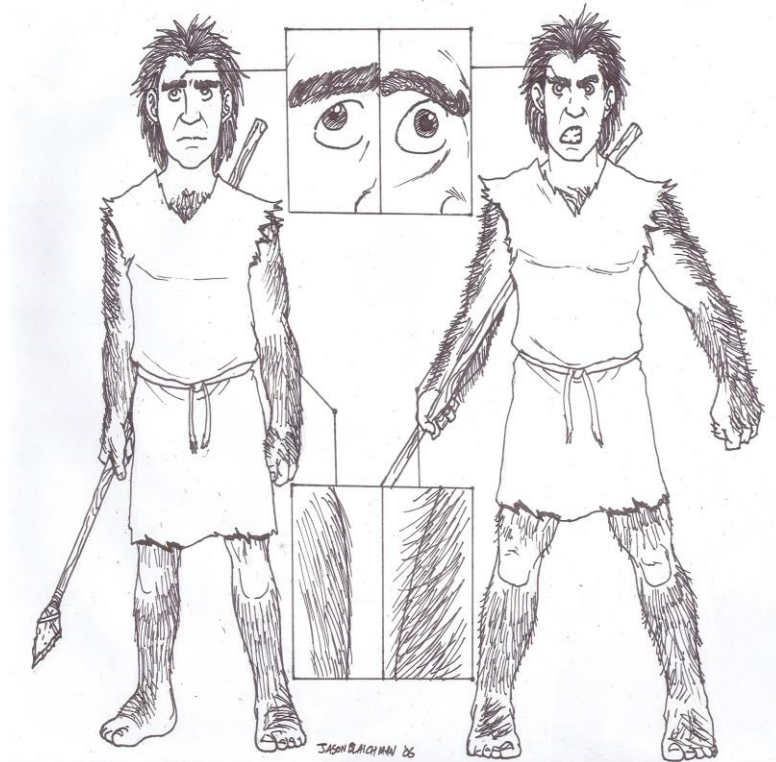
Qu’est-ce que t’as rendu(e) stressé(e) ?	Comment as-tu su que tu étais stressé(e) ?
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	

8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	

**Mon espace** — dessine ou écris.... Fais que ce tu aimes pour libérer ton stress

## Comment ton corps réagit au stress

Les façons que ton corps répond à une situation stressante



Les pupilles se dilatent (deviennent plus grosses) ce qui nous permet de voir plus clairement

Les poils se dressent – ce qui nous fait paraître plus gros afin d’effrayer notre adversaire

Le rythme cardiaque augmente – ce qui nous permet d’envoyer plus de sang dans nos muscles

La respiration augmente – il y a donc plus d’oxygène

Les glandes sudoripares s’ouvrent – ce qui permet au corps de se refroidir lorsqu’il travaille beaucoup

Les muscles deviennent tendus

Maux de ventre – la digestion ralentit



## ACTIVITÉ 3

Identifie un stresser – un événement, une personne ou une situation qui t’a causé du stress. À côté de chaque stresser, explique comment ton corps a réagi au stresser (comment tu as su que tu étais stressé(e)). Cette fois écris également comment tu as dépensé l’énergie.

Stresseur	Comment as-tu su que tu étais stressé(e) ?	Comment tu as dépensé l’énergie ?
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		

Document élaboré par MYRIAM SAMSON

Basé sur les travaux du CESH de Sonia Lupien et d’Hélène Gingras, conseillère à la Vie étudiante au Cégep Régional de Lanaudière à Joliette

8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		

**Mon espace** — dessine ou écris.... Fais que ce tu aimes pour libérer ton stress

## Différentes façons de surmonter le stress

- **Décomposer le problème** – souviens-toi du S.P.I.N.
- **Plan B** – assure toi d’avoir un plan de rechange si ta première solution ne fonctionne pas
- **Prends du temps pour toi** – lis un livre, écoute de la musique, prend une marche
- **Détourne ton attention** – prends une photocopie de quelque chose de personnel et positif que tu gardes avec toi et regarde-la/ rappelle-toi en lorsque tu te sens stressé(e).
- **Pratique ta bonne volonté** – Débute une chaîne de bonne volonté, deviens bénévole, ouvre la porte pour des étrangers

- **Ris** — raconte des blagues à tes amis, lit des bandes dessinées dans les journaux, va voir un spectacle d'humour ou un film comique
- **Bouge** — fais du vélo, nage, va courir autour du pâté de maisons
- **Prends une pause – respire du ventre** — chante, prends des grandes respirations en faisant le plus gros ventre possible.

## ACTIVITÉ 4

Identifie un stresser. Pour chaque stresser, identifie les éléments du S.P.I.N. qui faisaient partie de la situation en cochant la case appropriée.

Écris le chiffre correspondant à la stratégie que tu as utilisée pour surmonter ton stress.

Stratégies : (1) Décomposer le problème (2) Plan B (3) Prendre du temps pour toi (4) Détourner ton attention (5) Bouger (6) Respirer du ventre (7) Évitement (8) Support social (9) Bonne volonté (10) Rire

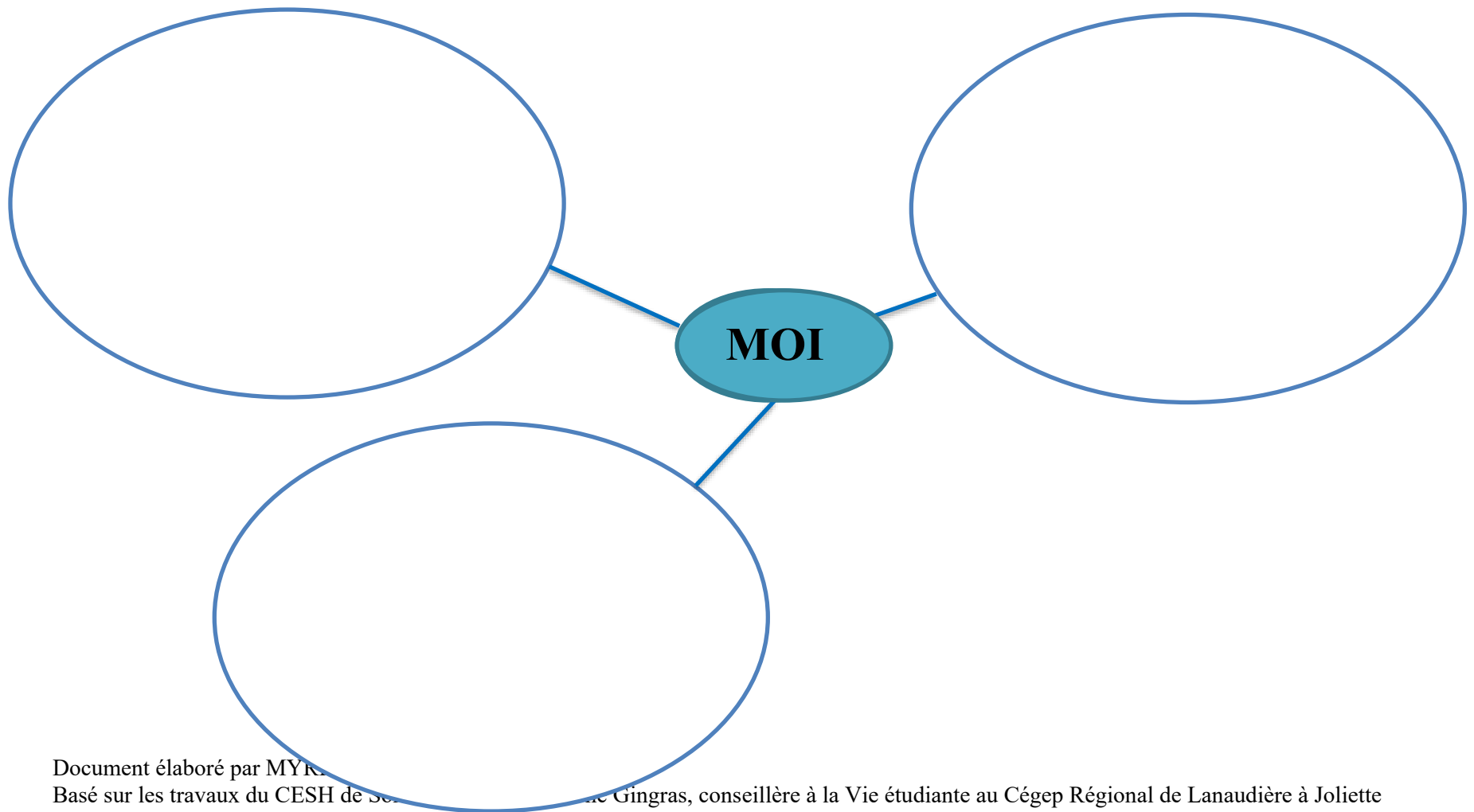
Est-ce que la stratégie a fonctionné ? Si tu as répondu « NON », avais-tu un plan B. Si oui, explique.

Stresseur	S	P	I	N	Stratégie utilisée	Stratégie a-t-elle fonctionné? OUI / NON	Avais-tu un plan de rechange ? (Plan B)
1.							
2.							
3.							
4.							

Stresseur	S	P	I	N	Stratégie utilisée	Stratégie a-t-elle fonctionné? OUI / NON	Avais-tu un plan de rechange ? (Plan B)
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							

# Le schéma du support social

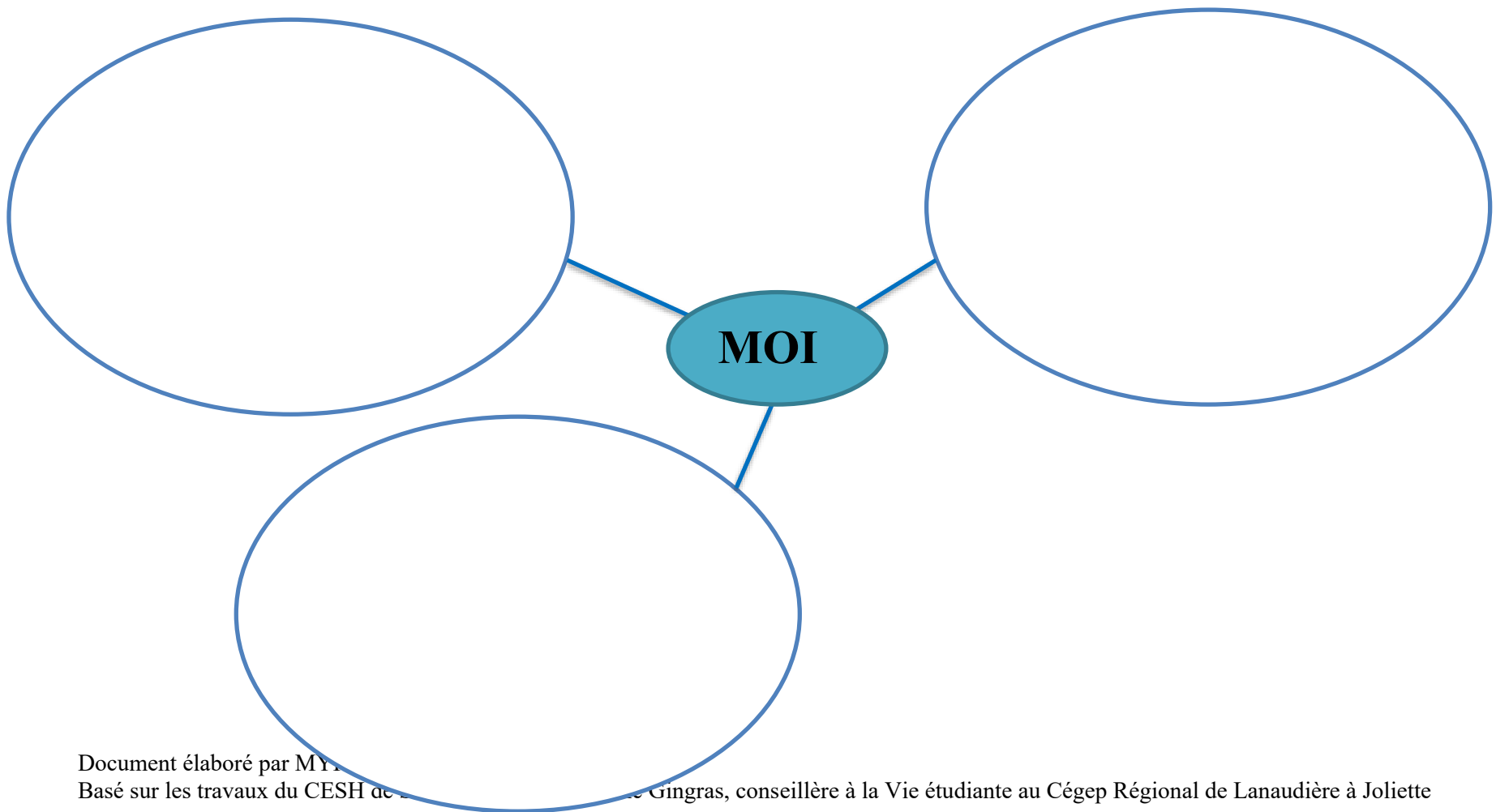
Dans les cercles qui représentent les différentes sphères de ta vie, écris le nom des gens que tu considères comme une source de support social. Tu peux ajouter des cercles si nécessaire.





# Le schéma du support social

Dans les cercles qui représentent les différentes sphères de ta vie, écris le nom des gens que tu considères comme une source de support social. Si ces personnes deviennent une pression sociale, dessine un cercle autour de leur nom. Tu peux ajouter des cercles si nécessaires.



# FÉLICITATION !

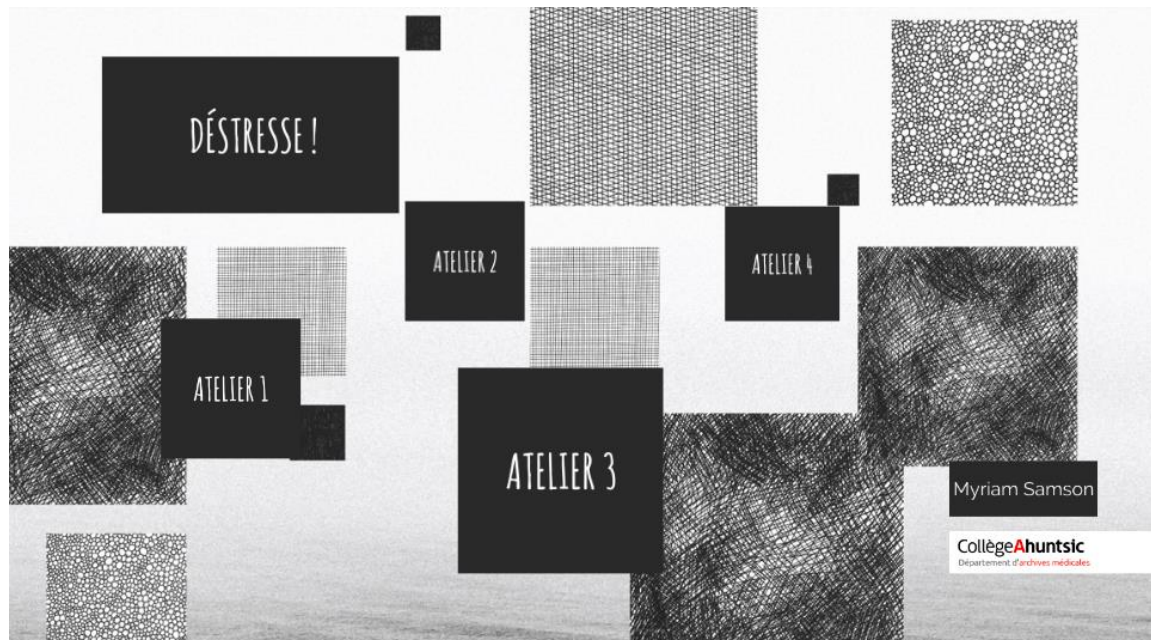
**TU AS COMPLÉTÉ LE PARCOURS DÉSTRESSE!**

**CONTINUE À UTILISER LES OUTILS RÉGULIÈREMENT ET FAIS-TOI CONFIANCE!**

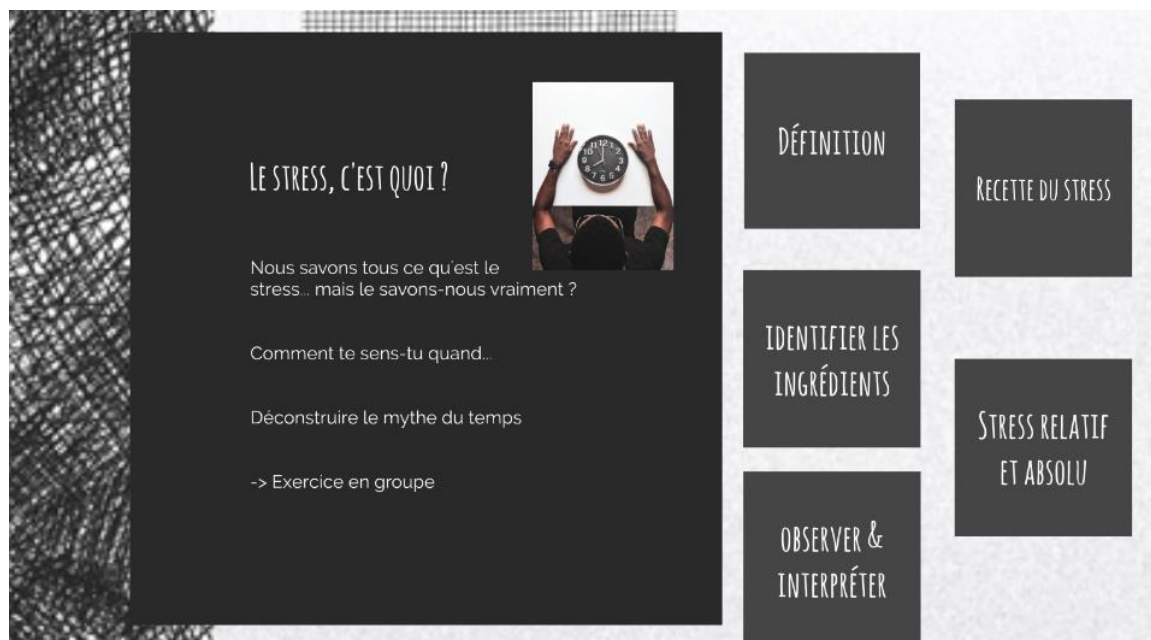
## BONNE ROUTE!

## ANNEXE D. IMPRIME-ÉCRAN PRÉZI DES RENCONTRES

### Page de présentation



### Atelier #1



## RÉPONSE DE STRESS

Réponse physiologique à une menace détectée dans mon environnement par mon cerveau.

## S.P.I.N.

Toute situation (stresseur) qui génère une réponse de stress doit minimalement avoir un des 4 ingrédients du stress.

**S : Sens du contrôle faible**  
**P : Personnalité menacée**  
**I : Imprévisibilité**  
**N : Nouveauté**

## RÉPONSE DE STRESS

Est-ce que vos stresseurs contiennent des ingrédients du stress ?

1. Sens de contrôle faible Personnalité menacée Imprévisibilité Nouveauté
2. Sens de contrôle faible Personnalité menacée Imprévisibilité Nouveauté
3. Sens de contrôle faible Personnalité menacée Imprévisibilité Nouveauté
4. Sens de contrôle faible Personnalité menacée Imprévisibilité Nouveauté

## STRESS RELATIF ET ABSOLU

La menace perçue peut être objective (stress absolu) ou subjective (stress relatif).

## STRESS INDIVIDUEL ET COMMUN

Pourquoi ?



## COMMENT RECONNAÎTRE LE STRESS



ATELIER #2

## THÈMES

- Reconnaître la réponse de stress
  - > Signes physiques
- Stratégies centrées sur les émotions



-> Journal de bord, Activité #1 et #2

Merci et bonne semaine :)

## Atelier #2





## MANIFESTATIONS PHYSIQUES

- Les pupilles se dilatent
- Les poils se dressent
- Le rythme cardiaque augmente
- La respiration augmente
- Les glandes sudoripares s'ouvrent
- Les muscles deviennent tendus
- La digestion ralentit
- Nos sens sont aux aguets



## PROBLÈME DU STRESS DE NOS JOURS

Le cerveau ne sait pas que nous sommes en 2020 et envoie le même message aux glandes surrénales.

Nous n'avons pas la possibilité de combattre ou fuir les stressseurs auxquels nous sommes confronté.

## EXEMPLES



## MOBILISATION & ÉVACUATION D'ÉNERGIE



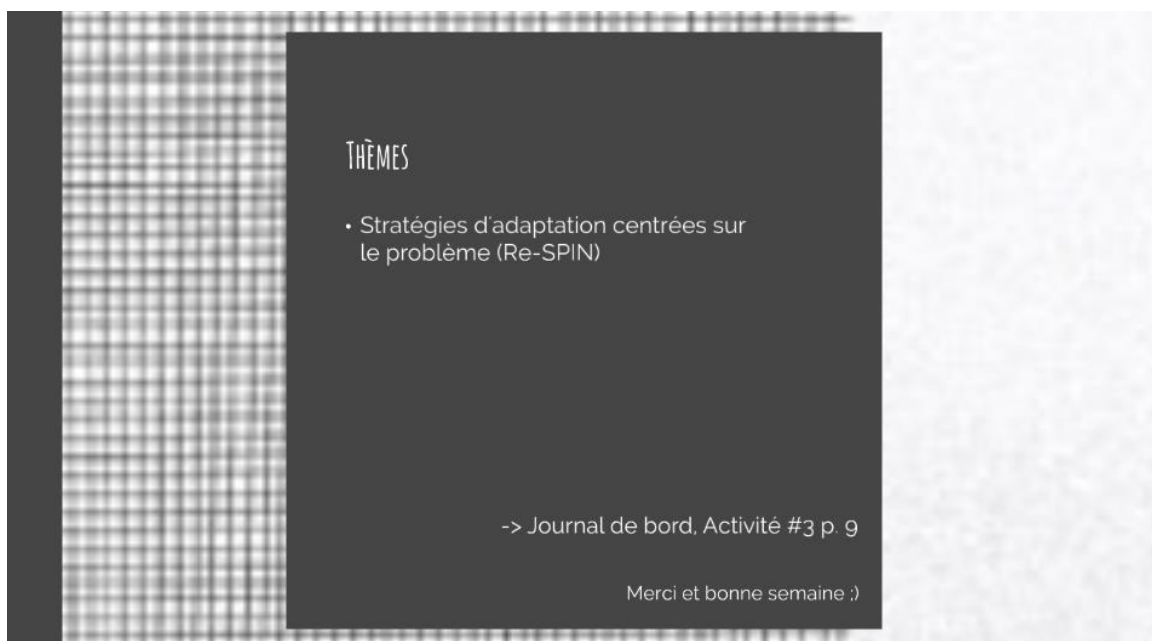
Comment se débarrasser de l'énergie cumulée ?

## STRATÉGIES D'ADAPTATION

Stratégies centrées sur les émotions

- Faire du bien
- Rire
- Bouger
- Appuie sur les freins :  
Respiration abdominale  
(Chante, prie, écoute de la musique.)

ATELIER #3



### Atelier #3



## RE-SPIN

Stratégie d'adaptation centré sur  
le problème

Exemple à SPINer

## PLAN B, C, D.... ETC.

Parfois la solution à laquelle nous avons  
pensé ne fonctionne pas comme prévu, il  
est important de trouver un plan B.

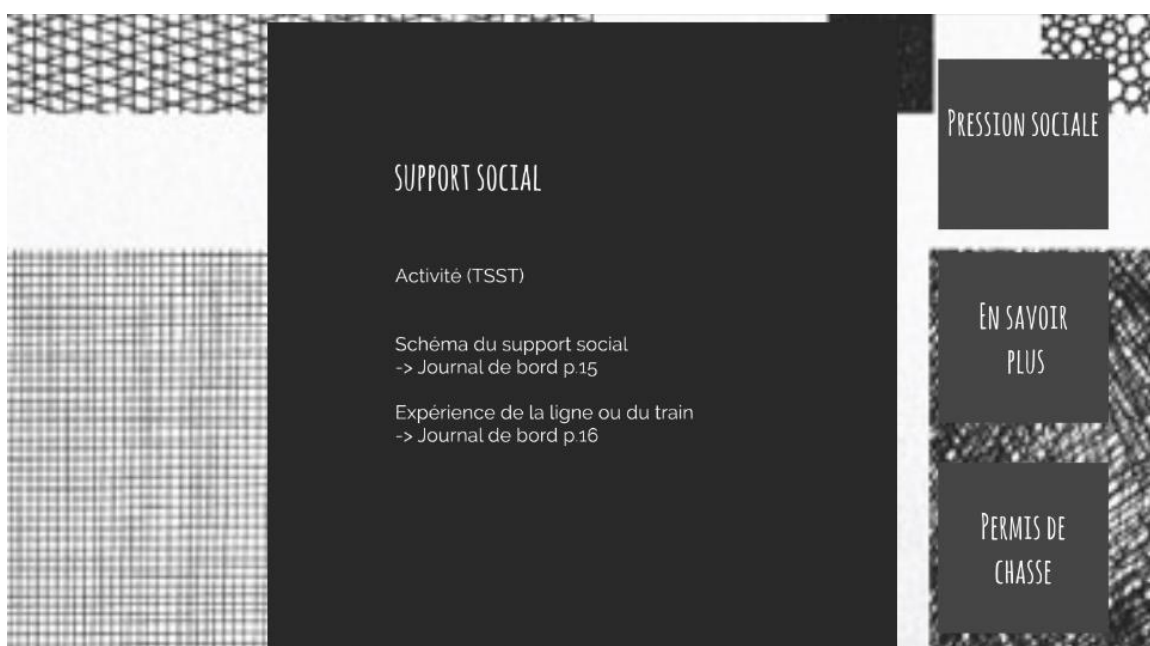
Exemple

La seule chose dont ton cerveau a besoin  
pour arrêter la réponse de stress est une  
porte de sortie alors laisse aller ton  
imagination pour trouver es plans C, D, E et  
F s'il le faut.

ATELIER #4



#### Atelier #4



## EXPÉRIENCE DU TRAIN



-> Journal de bord p.16

## LIVRES DE SONIA LUPIEN

- Par amour du stress
- À chacun son stress

SITE DU CENTRE D'ÉTUDES SUR LE STRESS HUMAIN

<https://www.stresshumain.ca/>





## ANNEXE E. COURRIEL ET AFFICHE DE SOLLICITATION

Bonjour étudiants et étudiantes !

Votre département a été sélectionné pour avoir l'occasion de participer à des ateliers qui porte sur la gestion du stress.



**4 ATELIERS**  
**du 12 MARS au 2 AVRIL**  
**les jeudis de 14H À 15H**

**ATELIERS  
DÉSTRESSE**

Pour comprendre ce qu'est le stress,  
comment le reconnaître et comment s'y adapter.

Animés par une enseignante certifiée par le centre d'études sur le stress humain

Si le nombre d'inscription dépasse la limite de participants admissibles, les participants seront sélectionnés sur le principe du premier arrivé premier servi. Ne tardez donc pas à envoyer votre réponse. Comme ce projet s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche vous devez signer un formulaire de consentement à la recherche. Vous n'avez qu'à cliquer sur le lien ci-dessous pour y accéder. Vous y trouverez toute l'information nécessaire et votre inscription sera effectuée une fois que vous aurez rempli et soumis le formulaire. La date limite pour s'inscrire est le 24 février.

Lien [www.HTML.com](http://www.HTML.com)

Une fois votre inscription enregistrée, un courriel vous sera adressé afin de vous mentionner la marche à suivre pour la suite ainsi que les détails supplémentaires relatifs aux ateliers.

Merci d'avance pour votre intérêt et de faire avancer la recherche sur la gestion du stress !

## **ANNEXE F. FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT**

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

### Titre du projet

Efficacité de l'adaptation du programme DéStresse et progresse© sur le du stress perçu d'une population étudiante au collégial.

### Personnes responsables du projet

Myriam Samson, archiviste médicale et enseignante au département d'archives médicales du [REDACTED] est responsables de ce projet. Vous pouvez joindre Myriam Samson au numéro de téléphone [REDACTED], pour toute information supplémentaire ou tout problème relié au projet de recherche.

### Financement du projet de recherche

Aucun.

### Objectifs du projet

L'objectif de ce projet est de sensibiliser les étudiants à la problématique du stress par le biais d'ateliers afin qu'il soit en mesure de mieux le gérer par la suite.

### Raison et nature de la participation

En tant qu'étudiant ou étudiante dans le programme en [REDACTED], il vous est proposé de participer à cette recherche.

Votre participation sera requise pour cinq rencontres d'une heure chacune réparties sur cinq semaines consécutives. Ces rencontres auront lieu au [REDACTED], les jeudis de 13h à 14h. Deux semaines avant le début des ateliers, vous aurez à répondre à un questionnaire s'intitulant « Échelle de stress perçu » se rapportant à des situations que vous avez vécu au quotidien le mois précédent. Deux semaines suivant la fin des ateliers il vous sera demandé de le compléter de nouveau. À ce moment vous aurez également un



deuxième formulaire à compléter qui s'intitule « Questionnaire sur les stratégies de gestion du stress » portant sur le programme et ses impacts sur vous. Vous aurez aussi à effectuer des exercices en préparation de l'atelier suivant, pour les besoins du bon fonctionnement des ateliers.

#### Avantages pouvant découler de la participation

Votre participation à ce projet de recherche vous apportera l'avantage de mieux connaître le phénomène du stress et d'utiliser des outils qui favorise une meilleure gestion de celui-ci. À cela s'ajoute le fait qu'elle contribuera à l'avancement des connaissances entourant les facteurs favorisant la gestion du stress chez les personnes étudiantes du Collégial.

#### Inconvénients et risques pouvant découler de la participation

Votre participation à la recherche ne devrait pas comporter d'inconvénients significatifs, si ce n'est le fait de donner de votre temps pour assister aux ateliers, participer aux exercices ainsi que de répondre aux questionnaires pré et post ateliers.

Il se pourrait, lors de votre cheminement dans les ateliers proposés, que le fait de parler de votre expérience vous amène à vivre une situation difficile. Dans ce cas, nous pourrions vous fournir le nom des ressources au Collège qui pourront vous donner du support, si vous le souhaitez.

#### Droit de retrait sans préjudice de la participation

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Advenant que vous vous retiriez de l'étude, demandez-vous que les documents écrits vous concernant soient détruits ?

Oui ☐ Non ☐

Il vous sera toujours possible de revenir sur votre décision. Le cas échéant, la chercheuse vous demandera explicitement si vous désirez la modifier.

#### Compensations financières

Vous ne recevrez aucun remboursement de vos dépenses, ni aucune autre forme de compensation pour votre participation à cette recherche.

### Confidentialité, partage, surveillance et publications

Durant votre participation à ce projet de recherche, la chercheuse responsable recueillera et consignera dans un dossier de recherche les renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet de recherche seront recueillis. Ils peuvent comprendre les informations suivantes : nom, sexe, date de naissance, année d'étude actuelle, résultats des questionnaires, etc.

Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de ces renseignements, vous ne serez identifié(e) que par un numéro de code. La clé du code reliant votre nom à votre dossier de recherche sera conservée par la chercheuse responsable du projet de recherche sur le serveur One Drive de l'institution d'enseignement accessible seulement par la chercheuse avec son mot de passe personnel.

La chercheuse utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet de recherche décrits dans ce formulaire d'information et de consentement.

Les données du projet de recherche pourront être publiées dans des revues scientifiques ou partagées avec d'autres personnes lors de discussions scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera quoi que ce soit qui puisse permettre de vous identifier individuellement. Seules les informations stipulant que cette recherche a été mise en œuvre dans le programme en [REDACTED] d'un Collège de Montréal seront publiées.

Les données recueillies seront conservées, sous clé, pour une période n'excédant pas 5 ans. Après cette période, les données seront détruites. Aucun renseignement permettant d'identifier les personnes qui ont participé à l'étude n'apparaîtra dans aucune documentation.

À des fins de surveillance et de contrôle, votre dossier de recherche pourrait être consulté par une personne mandatée par le Comité d'éthique de la recherche du [REDACTED]. Si tel est le cas, la personne mandatée est également liée par une politique de confidentialité.

### Résultats de la recherche et publication

Vous pourriez être informé des résultats de la recherche et des publications qui en découleront, le cas échéant si vous en manifestez l'intérêt à la fin de votre participation. Vous aurez la possibilité de signifier votre intérêt lors du dernier questionnaire auquel vous aurez à répondre à la fin de votre participation à la recherche. Nous préserverons l'anonymat des personnes ayant participé à l'étude.

### Surveillance des aspects éthiques et identification du président du Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines

Le Comité d'éthique de la recherche du [REDACTED] a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il approuvera au préalable toute révision et toute modification apportée au formulaire d'information et de consentement, ainsi qu'au protocole de recherche.

Vous pouvez parler de tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet avec la responsable du projet ou expliquer vos préoccupations à Madame [REDACTED], présidente du Comité d'éthique de la recherche du [REDACTED], en communiquant par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : [REDACTED] poste [REDACTED], ou par courriel à: [REDACTED]

### Consentement libre et éclairé

Je, \_\_\_\_\_, déclare avoir lu et/ou compris le présent formulaire et j'en ai reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction.

Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature de la participante ou du participant : \_\_\_\_\_

Fait à Montréal, le \_\_\_\_\_ 2020

### Déclaration de responsabilité des chercheurs de l'étude

Je, Myriam Samson, chercheur principal de l'étude, déclare que je suis responsable du déroulement du présent projet de recherche. Je m'engage à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait

susceptible de modifier la nature de votre consentement.

Signature du chercheur principal de l'étude : \_\_\_\_\_

Déclaration du responsable de l'obtention du consentement

Je, Myriam Samson, certifie avoir expliqué à la participante ou au participant intéressé(e) les termes du présent formulaire, avoir répondu aux questions qu'il ou qu'elle m'a posées à cet égard et lui avoir clairement indiqué qu'il ou qu'elle reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus. Je m'engage à garantir le respect des objectifs de l'étude et à respecter la confidentialité.

Signature : \_\_\_\_\_

Fait à Montréal, le \_\_\_\_\_ 2020

## ANNEXE G. ÉCHELLE DE STRESS PERÇU

### Échelle de Stress Perçu (Perceived Stress Scale) de Cohen et al. (1983) (d'après Quintard, 1994).

Diverses questions vont vous être posées ci-après. Elles concernent vos sensations et pensées pendant le mois qui vient de s'écouler. À chaque fois, nous vous demandons d'indiquer comment vous vous êtes senti(e) le mois dernier.

Bien que certaines questions soient proches, il y a des différences entre elles, et chacune doit être considérée comme une question indépendante des autres. La meilleure façon de procéder est de répondre assez rapidement. N'essayez pas de compter le nombre de fois où vous vous êtes senti(e) de telle ou telle façon, mais indiquez plutôt la réponse qui vous paraît la plus proche de la réalité parmi les 5 choix proposés :

- 1 Jamais
- 2 Presque jamais (rarement)
- 3 Parfois
- 4 Assez souvent
- 5 Très souvent

Mettre une croix dans la case correspondant à votre réponse.

<b>Au cours du dernier mois, combien de fois...</b>	Jamais	Presque jamais	Parfois	Assez souvent	Très souvent
1 ... avez-vous été dérangé(e) par un événement inattendu ?					
2 ... vous a-t-il semblé difficile de contrôler les choses importantes de votre vie ?					
3 ... vous êtes-vous senti(e) nerveux(se) et stressé(e) ?					
4 ... avez-vous affronté avec succès les petits problèmes et ennuis quotidiens ?					
5 ... avez-vous senti que vous faisiez face efficacement aux changements importants qui survenaient dans votre vie ?					

6 ... vous êtes-vous senti(e) confiant(e) dans vos capacités à prendre en main vos problèmes personnels ?					
7 ... avez-vous senti que les choses allaient comme vous le vouliez ?					
8 ... avez-vous pensé que vous ne pouviez pas assumer toutes les choses que vous deviez faire ?					
9 ... avez-vous été capable de maîtriser votre énervement ?					
10 ... avez-vous senti que vous dominiez la situation ?					
11 ... vous êtes-vous senti(e) irrité(e) parce que les événements échappaient à votre contrôle ?					
12 ... vous êtes-vous surpris(e) à penser à des choses que vous deviez mener à bien ?					
13 ... avez-vous été capable de contrôler la façon dont vous passiez votre temps ?					
14 ... avez-vous trouvé que les difficultés s'accumulaient à un tel point que vous ne pouviez les surmonter ?					

NB : la version française de cette échelle est actuellement en cours de validation (Laboratoire de Psychologie EA 526, Université Victor Segalen Bordeaux 2).

## ANNEXE H. QUESTIONNAIRE DES STRATÉGIES DE GESTION DU STRESS

Cette partie du questionnaire concerne le programme de gestion du stress. Pour chaque question, encerle spontanément la réponse qui décrit le mieux comment tu te sens par rapport à ton expérience.

		Pas du tout	Un peu	Moyenne	Beaucoup	Énormém
1	As-tu appris à mieux gérer ton stress en général ?	1	2	3	4	5
2	As-tu appris à identifier des aspects positifs (avantages) au stress que tu ne voyais pas avant ?	1	2	3	4	5
3	As-tu appris à identifier quelle était ta ou tes principales zones de stress afin de mieux te connaître : stress à l'école, stress dans tes relations affectives, stress par rapport à toi-même ?	1	2	3	4	5
4	Est-ce que c'était agréable de participer aux rencontres de groupe ?	1	2	3	4	5
5	Avais-tu le goût de participer aux rencontres de groupe ?	1	2	3	4	5
6	Lorsque tu assistais à une rencontre, avais-tu hâte qu'elle se termine ?	1	2	3	4	5
7	En général, peux-tu dire que tu as aimé le programme ?	1	2	3	4	5
8	Trouvais-tu les rencontres intéressantes ?	1	2	3	4	5
9	As-tu apprécié l'animation des rencontres ?	1	2	3	4	5
10	Es-tu en mesure d'appliquer à l'école, notamment lors des évaluations, ce que tu as appris dans les programmes ?	1	2	3	4	5
11	Face à une situation stressante, es-tu davantage apte à remplacer tes pensées stressantes par de nouvelles pensées plus réalistes, rationnelles et optimistes qui t'amènent à dédramatiser la situation ?	1	2	3	4	5
12	Es-tu capable maintenant de faire la différence entre des situations stressantes dans lesquelles tu peux encore agir et avoir une certaine influence, de celle où tu ne peux plus rien faire ?	1	2	3	4	5
13	Serais-tu capable maintenant de donner des conseils à tes amis pour les aider à mieux gérer leur stress ?	1	2	3	4	5

14	Trouves-tu que tes stratégies de gestion du stress pour faire face à tes difficultés se sont améliorées suite à ta participation au programme ?	1	2	3	4	5
15	As-tu reçu ou entendu des commentaires de la part de ton amoureux(se), de tes amis, de tes parents ou des enseignants qui ont remarqué que tu étais plus calme, moins stressé ou plus habile et efficace pour gérer les situations stressantes ?	1	2	3	4	5
16	Paniques-tu moins qu'avant devant une situation stressante ? Autrement dit, est-ce que tu considères davantage tes obstacles comme des défis à relever plutôt que comme un danger à anticiper ?	1	2	3	4	5
17	Es-tu plus flexible et plus réceptif au changement maintenant qu'avant le programme ?	1	2	3	4	5
18	Maintenant, as-tu l'impression d'utiliser plus souvent des stratégies positives aidantes comme : dédramatiser, chercher de l'information, en parler avec quelqu'un de confiance, travailler à résoudre le problème de façon structurée ?	1	2	3	4	5
19	Maintenant, as-tu l'impression d'utiliser moins souvent des stratégies négatives non aidantes comme : ruminer ton problème, ne rien faire alors que tu devrais faire quelque chose, boire et prendre de la drogue pour oublier, tout casser ?	1	2	3	4	5
20	Maintenant, face à situation stressante, te parles-tu plus souvent intérieurement et d'une manière plus positive afin de te calmer, de t'encourager, de te relaxer et de dédramatiser la situation ?	1	2	3	4	5
21	As-tu l'impression de mieux gérer ton stress lorsque tu dois performer à l'école, notamment grâce aux exercices de préparation à un examen avec toutes sortes de trucs à mettre en pratique avant, pendant et après l'évaluation ?	1	2	3	4	5
22	Maintenant, as-tu l'impression que tu es mieux équipé pour faire face à différentes sources de stress qu'avant l'utilisation du programme ?	1	2	3	4	5



23	Lors de chaque rencontre, aurais-tu aimé que celle-ci se prolonge un peu plus ?	1	2	3	4	5
24	Pratiquais-tu des exercices durant la semaine après les rencontres ?	1	2	3	4	5
25	Faisais-tu tes activités hebdomadaires (devoirs à la maison) ?	1	2	3	4	5
26	Te sentirais-tu capable de donner des conseils tes amis ou tes parents pour les aider à mieux gérer leur stress ?	1	2	3	4	5

27	Quels sont les rencontres ou exercices qui t'ont le plus aidé ? (précise pourquoi)
----	--

**Écris tout autre commentaire que tu aimerais faire à propos de ce programme.**

Un énorme merci pour ta participation, ce fût un réel plaisir de vivre  
cette expérience en ta compagnie.

Bonne chasse aux mammouths !

# **ANNEXE I. GRILLES D'INTERPRÉTATION DU QUESTIONNAIRE**

# de participant : \_\_\_\_\_

<b>Progrès du participant</b>	
<b>Question</b>	<b>Pointage</b>
1	
2	
3	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
26	
<b>Total</b>	

<b>Appréciation du programme</b>	
<b>Question</b>	<b>Pointage</b>
4	
5	
6	
7	
8	
9	
23	
<b>Total</b>	
<b>Degré d'engagement</b>	
24	
25	
<b>Total</b>	

<b>INTERPRÉTATION</b>
<b>Progrès du participant</b> 1 à 28 : faible 29 à 56 : moyennement 57 à 85 : beaucoup
<b>Appréciation du programme</b> 1 à 15 : faible 16 à 30 : moyennement 31 à 45 : beaucoup

## ANNEXE J. CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

### Certificat d'éthique de la recherche

CER-AH-20 2.0-02-11-001-SAMM

**Titre du projet :** *Efficacité du programme DéStresse et Progresse© sur le stress perçu d'une population étudiante au collégial*

**Chercheur(s) :** Myriam Samson

Le comité d'éthique de la recherche du [REDACTED] a convenu que la proposition de cette recherche menée avec des êtres humains est conforme aux normes éthiques.

#### Période de validité du présent certificat

Date de début : 2020-02-11

Date de fin : 2021-02-11

#### En acceptant ce certificat d'éthique vous vous engagez à :

1. Informer le CÉR par écrit de tout changement qui doit être apporté à la présente recherche ou aux documents destinés aux participants, tels que publicité pour le recrutement, lettre d'information et formulaire de consentement.
2. Demander annuellement le renouvellement de ce certificat d'éthique en utilisant le formulaire prévu à cet effet.
3. Aviser par écrit le CÉR de l'abandon ou de l'interruption prématurée de ce projet de recherche.
4. Faire parvenir au CÉR un rapport final en utilisant le formulaire prévu à cette fin au plus tard deux (2) mois après la fin de la recherche.

[REDACTED]

Présidente du CÉR

[REDACTED]

Secrétaire du CÉR